A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

- Tese de Doutorado apresentada à disciplina de Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

**Antonio Pedro de Souza Campos -
São Paulo - SP, novembro de 1972 -**

Orientador da tese:
Professor Pasquale Petrone

A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

S U M Á R I O

- I - INTRODUÇÃO - Justificativa metodológica - Informes sobre a técnica de trabalho - Trabalhos no Brasil na área do planejamento educacional apoiado na Geografia - Objetivos da tese.
- II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SÍNTESE DO PROCESSO EDUCACIONAL
 - Capítulo 1 - Visão da educação no Mundo, após 1945.
 - Capítulo 2 - Problemas educacionais na América do Sul.
 - Capítulo 3 - A questão educacional no Brasil.
- III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PLANEJAMENTO; PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
 - Capítulo 1 - Planejamento: aspectos gerais; o caso brasileiro.
 - Capítulo 2 - Os planos setoriais de educação.
- IV - A GEOGRAFIA ATUANTE
 - Capítulo 1 - Mudanças de enfoques na aplicação dos conhecimentos geográficos.
 - Capítulo 2 - Geografia e Educação.
 - Capítulo 3 - Geografia e carta escolar.
 - Capítulo 4 - Geografia e currículo.
 - Capítulo 5 - Geografia e comunidade.
 - Capítulo 6 - Geografia e mercado-de-trabalho.
- V - A FORMAÇÃO DO GEÓGRAFO E DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
 - Capítulo 1 - Os cursos de graduação e de pós-graduação.
 - Capítulo 2 - A formação do professor universitário.
- VI - CONCLUSÕES
- VII - BIBLIOGRAFIA

I - I N T R O D U Ç Ã O

I - INTRODUÇÃO

1 - EXPLICAÇÃO PRELIMINAR

Desde algum tempo, observa-se que a preocupação com a Educação, dos pontos de vista quantitativo e qualitativo, vem ganhando uma importância básica em todos os países. No Brasil, identicamente, ela passou a integrar-se no conceito global do planejamento para o desenvolvimento.

Todavia o planejamento educacional, especificamente, ainda se ressentia das pesadas tradições de uma época em que a educação visava ao aprimoramento exclusivo das elites; quando os conceitos hoje mais ou menos correntes de planos, programas, projetos, investimentos, custo/benefício, crescimento econômico e desenvolvimento social eram inexistentes.

A ultrapassagem desse período se fez mais ou menos aceleradamente, por força de um conjunto de fatores sociais, econômicos e políticos, e a Ciência Econômica assumiu a liderança no campo do planejamento, com sua técnica, seus modelos.

Se o conceito de planejamento envolve a conotação de abrangência, esforço interdisciplinar, não há porque deixar de lado a Geografia, que visa ao estudo da organização do espaço pelos grupos humanos.

Mais ainda, planejamento-educação-desenvolvimento são variáveis que necessariamente integram os objetivos permanentes da política nacional. Para a execução e implementação desses objetivos deve haver, como atitude preliminar, o diagnóstico dos recursos físicos, humanos e econômicos, seja do país, seja de "regiões-plano". Não se imaginará que a contribuição da Geografia para esse diagnóstico seja a mais importante de todas, mas é compreensível que seja tão importante como outras.

É fácil perceber que as contribuições da Geografia para o planejamento educacional podem ser valiosíssimas, preenchendo lacunas que muitas vezes têm conduzido a falhas lamentáveis. Nesse sentido, a Geografia - seja através dos geógrafos, seja através de professores dos diferentes graus, o 1º, o 2º e o universitário - tem sido subutilizada.

Nesta fase de evolução dos conhecimentos geográficos, de reformulação dos seus grandes objetivos, de aplicação pragmática, não se poderia admitir que a Geografia permanecesse alienada do esforço para racionalizar a pesquisa e o planejamento educacionais. Essa aplicabilidade adquire novo e mais importante significado no ca-

so particular do Brasil que conscientizou a necessidade de "queimar etapas" desenvolvendo um planejamento integral.

2 - JUSTIFICATIVA METODOLÓGICA

De há muito tempo era evidente que as ligações mais estreitas e interfecundantes Geografia-Educação, mesmo óbvias, não eram levadas a termo de unidade de esforços.

Confirmação da necessidade de conjugar Geografia e planejamento educacional foi feita pelo autor a partir da análise de projetos específicos do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN - Órgão do Ministério de Educação e Cultura).

Posteriormente, foi constatada igual lacuna na apreciação dos programas específicos do Governo Federal, tais como o PROTERRA, o PRODOESTE, o PROVALE. Nos decretos de criação dos organismos implementadores e na definição de atribuições, ficou claro que a educação foi pouco contemplada e que os quadros espaciais e humanos deviam ter sido objeto de um levantamento completo, para coordenar as necessidades educacionais com os projetos de caráter econômico.⁽¹⁾

2.1- A metodologia para o estudo da situação.

Inicialmente foram analisados livros que tratassem do macroplanejamento⁽²⁾. A seguir, outros que ligassem macroplanejamento aos estudos de prospectiva⁽³⁾. À medida que se configurou a estrutura geral do macroplanejamento integrado e de prospectiva, evidenciou-se a necessidade de entrosar às mesmas metodologias as técnicas de planejamento educacional⁽⁴⁾.

Em complementação a esses estudos foram analisados planos setoriais de educação a nível de Ministério e de Secretarias Estaduais⁽⁵⁾.

Isto posto, buscaram-se em livros e artigos de Geografia Aplicada modelos ou referências sobre as ligações entre Geografia e planejamento educacional⁽⁶⁾.

Por último, o estudo se voltou para a pesquisa de análise de sistemas, assim como de novas técnicas de trabalho geográfico que pudessem ser validadas para a elaboração de metodologias para o planejamento educacional, em que a Geografia, ao lado de outras disciplinas, pudesse melhorar os diagnósticos nacional e regional⁽⁷⁾.

Essa fase de trabalhos teóricos, foi reforçada com duas atividades: entrevistas com técnicos em planejamento e visitas de

observação aos Estados da Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraná, Pará, Rio de Janeiro e Guanabara.

2.2- A metodologia do presente trabalho.

Conforme se depreende da leitura do SUMÁRIO, o trabalho foi dividido em três grandes segmentos:

- 1º - Síntese sobre o processo educacional; o planejamento; os planos setoriais de educação.
- 2º - A Geografia atuante.
- 3º - A formação do geógrafo e do professor de Geografia.

Nas três partes combina-se a aplicação dos métodos dedutivo e indutivo, a partir da análise das situações.

Na primeira, busca-se descrever, analisar, comparar e criticar, com vistas ao estabelecimento de linhas de ação e/ou sugestões alternativas.

Na segunda, intenta-se demonstrar a necessidade e as múltiplas possibilidades de a Geografia, tornando-se atuante, servir aos diversos tipos de planejamento educacional. A análise de cada situação precede as sugestões.

Na terceira, parte-se de um estudo histórico da formação de geógrafos e de professores de Geografia, focalizam-se as tendências atuais e as possibilidades de reformulação de parte dos cursos de Graduação e de pós-Graduação, para atender aos objetivos propostos na segunda parte da tese.

3 - INFORMES SOBRE A TÉCNICA DE TRABALHO

Evidentemente o tema sendo o estudo do subsistema educacional e de como ele pode beneficiar-se das contribuições da Geografia, a técnica básica adotada para elaboração deste trabalho foi apoiada na análise de sistemas. Isto porque torna-se necessário partir da visão do conjunto dos dados essenciais e caracterizadores do mesmo, como premissa para descer à análise dos subsistemas, de que são exemplos entre outros: a educação e o ensino de 2º Grau; a Geografia e o currículo; a formação do geógrafo colaborador no planejamento educacional.

Outro elemento norteador da técnica de trabalho foi a análise dos dados estatísticos que possibilitassem a quantificação dos fenômenos observados e/ou estudados.

Por último, dada a formação geográfica do autor, muitas vezes até intuitivamente, o estudo de um fato ou fenômeno foi enquadrado nos princípios da Geografia.

4 - O QUE SE TEM FEITO NO BRASIL NA ÁREA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL APOIADO NA GEOGRAFIA.

A rigor, pode-se dizer: nada. As causas, que serão analisadas no capítulo referente ao "planejamento global e o planejamento educacional", podem ser esquematizadas como segue:

- 1º- a conscientização da necessidade de elaborar planos globais, no Brasil, é muito recente, não atingindo, a rigor, duas décadas;
- 2º- o setor educacional só muito lentamente começou a se beneficiar das técnicas de planejamento elaboradas pelos economistas. Ainda hoje, muitos órgãos de planejamento educacional, a nível de Estado, não definiram modelos ou metodologias para tal atividade;
- 3º- a Geografia aplicada no Brasil é de vida recente, tendo-se desenvolvido mais no final da década de 1960 e, assim mesmo, ainda não sensibilizada pelos aspectos educacionais.

Todavia, parece que a idéia de embasar o planejamento educacional em diagnósticos de caráter geográfico será vitoriosa senão a curto prazo, a médio prazo, podendo-se apontar como uma das causas o trabalho "Divisão do Brasil em Micro-Regiões Homogêneas - 1968-Fundação IBGE. Embora o propósito do trabalho não fosse o de lançar bases para o planejamento educacional, fato é que nos setores voltados para essa atividade, no MEC, nas Secretarias de Educação e nos Conselhos Estaduais de Educação, já se fala, já se pensa em termos de regionalização ou mais precisamente de microrregiões. Isto porque começa-se a crer na importância da caracterização específica de unidades espaciais para que o planejamento e a montagem de projetos estejam voltados para uma realidade diagnosticada e para o atendimento de prioridades.

Identificam-se, contudo, obstáculos a vencer, pois há um caminho mais ou menos longo entre o reconhecimento de uma necessidade e a sua concretização operacional. A aceleração desse processo deverá ter a participação dos geógrafos e dos professores de Geografia.

5 - OBJETIVOS DA TESE

- 1º- Caracterizar o subsistema educacional no Brasil como parte de um sistema mais amplo que é o modelo brasileiro de desenvolvimento.
- 2º- Comparar o subsistema educacional no Brasil com outros subsistemas, particularmente na América Latina.
- 3º- Demonstrar a viabilidade de o planejamento educacional no Brasil se valer de um conjunto de especialistas de diversas disciplinas e, em particular, de Geografia.
- 4º- Identificar as ligações entre planejamento educacional no Brasil e a Geografia.
- 5º- Propor metodologias que possam orientar o especialista em Geografia na sua tarefa de elaborar planejamento educacional, em uma equipe multidisciplinar.
- 6º- Sugerir novos enfoques nos cursos de Graduação e de pós-Graduação que capacitem o especialista em Geografia para a tarefa de planejamento educacional.

NOTAS À PARTE I

- (1) A análise dos textos dos Decretos que criaram os programas mencionados - PROTERRA, PRODOESTE e PROVALE - não possibilita localizar os itens que se refiram especificamente à educação.

Sente-se, contudo, que atividades como as que se desenvolverão, à determinada altura do detalhamento da planificação, por certo irão programar o setor educacional.

- (2) PERROUX, François - A economia do século XX. Tradução de José Lebre de Freitas - Lisboa - Portugal - Livraria Moraes Editora - 1967.

A obra interessa ao estudioso da Geografia por múltiplas razões, das quais duas ressaltam:

1^a - a visão globalizadora do processo econômico, quer em termos de Ciência Econômica, que em termos de constatação de suas leis em diversas áreas e países;

2^a - as noções que são desenvolvidas sobre espaço econômico e a teoria dos polos de crescimento.

- (3) FOURASTIÉ, Jean - As 40.000 horas. Tradução de Paulo Moreira da Silva - Rio de Janeiro - GB - Companhia Editora Forense - 1967.

MASSÉ, Pierre - O plano, aventura calculada. Tradução de Alda Rosa e Alfredo de Souza - Lisboa - Portugal - Livraria Moraes Editora - 1967.

- (4) CURLE, Adam - L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation. Louvain - Belgique - UNESCO - 1970.

MELO, Osvaldo Ferreira de. Teoria e prática do planejamento educacional. Porto Alegre - RS - Editora Globo S.A. 1969.

PFEIFFER, John - Uma visão nova da educação. Tradução de Leonidas H.B. Hegenberg e Octanny Silveira da Mota, revista por Anísio Teixeira. São Paulo - SP - Companhia Editora Nacional - Editora da Universidade de São Paulo - 1971.

A leitura dos três livros citados confirmou e abriu, para o autor, a visão dos problemas educacionais de forma mais abrangente e como subsistema de um sistema aberto, que é o sócio-político-econômico.

- (5) MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO ECONÔMICA - Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social - EDUCAÇÃO (I) (II) - Diagnóstico Preliminar - Rio de Janeiro - GB - EPEA - 1967.

O autor se deteve na análise de Planos Estaduais de Educação, em particular, os referentes aos seguintes Estados: Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Para efeito de comprovação, comparou os planos elaborados em 1968 com os preparados para ter início em 1972.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - Metas e Bases para a ação do governo - Brasília - DF - 1970.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Plano Setorial de Educação e Cultura - 1972/74 - Secretaria Geral - Brasília-DF- 1971.

- (6) PHILIPPONNEAU, Michel - Geografia e Acção. Tradução de Judite Cordeiro Ferreira - Lisboa - Portugal - Edições Cosmos-1964.

MONBEIG, Pierre - Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira São Paulo - SP - Difusão Européia do Livro - 1957.

HARTSHORNE, Richard - Questões sobre a natureza da Geografia. Tradução de Thomaz Newlands Neto. Rio de Janeiro - GB- Textos Básicos - 4 - Instituto Panamericano de Geografia e História - 1969.

COMISIÓN DE GEOGRAFIA - INSTITUTO PANAMERICANO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA - Regionalización - Rio de Janeiro - GB - Apec Editora - 1969.

SANTOS, Milton - Le Métier de Géographe en pays sous-développé Paris - France - Editions OPHRYS - 1968.

AB'SABER, Aziz Nacib - Geografia e Planejamento, in Revista de História. Nº 80 - Ano XX - São Paulo - SP - 1969.

- (7) FAISSOL, Speridião - Métodos Quantitativos na Geografia, in Curso para Professores de Geografia. Rio de Janeiro -GB- Fundação IBGE - Nº 16 - 1970.

RACINE, Jean-Bernard - Nova Fronteira para a Pesquisa Geográfica, in Boletim Geográfico. nº 221 - Rio de Janeiro-GB- Fundação IBGE - 1971.

GALVÃO, Marília Velloso - FAISSOL, Speridião - A revolução quantitativa na Geografia e seus reflexos no Brasil, in Revista Brasileira de Geografia, Ano 32-nº 4- Rio de Janeiro - GB - Fundação IBGE - 1970.

DINIZ, Alexandre F., et alii- Boletim de Geografia Teorética- nº 2 - Rio Claro- SP - 1971.

BERRY, Brian J.L. - PYLE, Gerald - Grandes regiões e tipos de agricultura no Brasil, in Revista Brasileira de Geografia, Ano 32, nº 4 - Rio de Janeiro-GB- Fundação IBGE - 1970.

**II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SÍNTESE
DO PROCESSO EDUCACIONAL**

C A P Í T U L O 1

VISÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO, APÓS 1945

1 - VISÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO, APÓS 1945.

1.1- Objetivos

- 1º- Assinalar as causas básicas que determinaram a acelerada evolução do processo educacional, no mundo, após 1945.
- 2º- Estabelecer as diferenças fundamentais que se observam entre vários grupos de países, assim como indicar as causas das mesmas.
- 3º- Relacionar sistemas globais com os subsistemas de educação, nos diferentes grupos de países.
- 4º- Identificar as perspectivas próximas e remotas, no campo da educação, relacionando as possíveis soluções para a problemática esboçada.
- 5º- Buscar a fundamentação geográfico-econômico-política para determinação dos modelos educacionais, nos diferentes grupos de países.

1.2- O marco determinado pelo ano de 1945

A eleição de uma data como divisor de tendências históricas corre o perigo de ser irrealista, porquanto os processos sociais, políticos e econômicos, "latu sensu", nem sempre são alterados em sua essência e direção por um dia, um mês, um ano.

Outro risco é o referente à sincronia dos eventos, que, muitas vezes sofre um retardamento se se comparam países entre si e, mesmo, regiões de um país, umas com as outras.

A escolha de uma data, contudo, didaticamente, é um bom referencial e não se faz aleatoriamente. Ela deve ser carregada de significado que indique uma reversão de expectativas.

O envolvimento direto ou indireto de todos os países no conflito, foi seguido, mais próxima ou mais remotamente, de um reajustamento dos quadros espaciais, humanos, econômicos, tecnológicos, ideológicos. ⁽¹⁾

Alterações profundas, nas relações internacionais, como na própria organização interna de muitos países, teriam forçosamente que se refletir no setor educacional. ⁽²⁾

A tecnologia desenvolvida no período de 1939/1945, foi posta a serviço da reconstrução de muitos países ou, em outros casos, procurou satisfazer demandas reprimidas.

A noção ainda mal aceita de planejamento global pelos países não-comunistas, aos poucos foi se tornando imperativa para muitos deles.

A fase do "laissez-faire" em economia cedeu, gradativa ou mais rapidamente, ao primado da Economia como ciência, a regular ou a acelerar o crescimento global e/ou setorial.

Com isso, verifica-se uma transferência para outros campos dos princípios metodológicos da Economia, com seus modelos de análise e programação, variando apenas de intensidade ou, conforme os postulados político-ideológicos.⁽³⁾

Evidentemente logo se faz sentir a penetração da Ciência Econômica nos domínios da Educação e, mais particularmente, do ensino formal.

As respostas que os setores educacionais davam ou podiam dar aos reclamos urgentes dos demais segmentos da vida de um país, estavam em nítido descompasso com as necessidades diagnosticadas.

O período, que separa os anos de 1945 a 1970, foi marcado por profundos impactos, que mostraram uma nova face dos problemas e dos fenômenos mundiais. Entre eles, podem se assinalar:

- 1º- o rápido crescimento quantitativo dos contingentes demográficos;
- 2º- a elevação da renda per capita em muitos países, em flagrante contraste com as baixas rendas per capita em outros;
- 3º- a redução das distâncias virtuais entre povos, graças à melhoria dos transportes e evolução rápida dos sistemas de comunicação. O mecanismo do "efeito-demonstração", gerando novas necessidades de consumo se fez sentir em quase todos os grupamentos humanos, particularmente entre os jovens⁽⁴⁾;
- 4º- as alterações dos fulcros de influência política, quer mundial, quer regional, de que resultaram numa seqüência rápida, impiedosa e traumatizante; a guerra fria, os conflitos armados internacionais e nacionais;
- 5º- alterações nos quadros políticos e econômicos, com a emergência de novos países independentes e a formação de blocos econômicos (MCE, ALALC, MCCA, COMECON, etc.); organizações políticas (Comunidade das Nações, OEA, OUA, entre outras); organizações militares (OTAN, OTASE, Pacto de Var

- sóvia), além da ONU e seus organismos especializados, como por exemplo o que mais interessa ao caso, a UNESCO;
- 69- a divisão do mundo em dois estratos bem diferenciados: países industrializados e países subdesenvolvidos, estabelecendo-se a relação "centro-periferia";
 - 79- o surgimento dos grandes complexos ou conglomerados econômicos, de influência dilatada para além-fronteiras da empresa-sede, gerando centros de decisão que escapam ao controle de muitos governos;
 - 89- o avanço científico e por via de consequência, tecnológico, multiplicando os inventos de enorme repercussão na vida de muitos países, a ponto de quebrar, constantemente, as acomodações ao "status quo". Assim como surgem novos campos de trabalho, outros se tornam obsoletos, ocasionando flutuações no mercado-de-trabalho, muitas vezes de caráter dramático;
 - 99- os fenômenos de urbanização acelerada, que forçam a curto ou longo prazo, a adoção de medidas para não permitir a desorganização concomitante no campo e na cidade;
 - 109- os impactos gerados pelas ideologias, muitas vezes conflitantes; novas concepções de vida; tentativas de reajustamento interno em várias religiões; novos padrões éticos não têm sequer tempo de se cristalizarem, sendo substituídos por outros.

A todos esses fatos verificados em diferentes graus de intensidade, combinados de formas diferentes uns dos outros e tendo como substrato a formação histórica de cada povo, corresponderam diferentes reações, como seria previsível.

Uma das reações foi a tomada de consciência a respeito dos conceitos de crescimento econômico e, por outro lado, de subdesenvolvimento.

A farta literatura a respeito dos temas acabou por demonstrar que a luta não era entre regimes políticos, entre Oriente e Ocidente, mas uma luta contra as distorções ocasionadas pelo progresso material e contra as imensas lacunas próprias dos subdesenvolvidos.⁽⁵⁾ Essa luta tinha e tem que ser travada em cada país, independentemente de seu regime político.

Outro problema que se tornou claro foi o referente à importância da educação como um dos agentes capazes de corrigir as distorções e de ser uma força na mudança social.

Conforme assinala BEEBY⁽⁶⁾, em alguns países de maior crescimento econômico, podia-se "...tolerar um grau de superprodução educacional, ou mesmo de desperdício, e concentrar o raciocínio educacional mais sobre as necessidades do indivíduo do que propriamente sobre as necessidades econômicas do país". Mais adiante, escreve: "As teorias educacionais baseadas em tais práticas mostraram-se bastante insuficientes para solucionar o problema dos países emergentes que não tinham margem para o desperdício em potencial humano especializado ou bancos escolares".

Posto que a educação passou a ser considerada de importância capital, houve necessidade de introduzir e quantificar a noção de custo/benefício, a fim de se alocar recursos orçamentários e extra-orçamentários que apresentassem taxas de retorno condizentes com as necessidades sociais, políticas e econômicas.

A partir dessa conscientização, já não se fala propriamente em "despesas com educação", mas em "investimentos educacionais".

Essa nova valorização da educação resultou de análises do comportamento de economias nacionais, tendo-se ao longo dos estudos, demonstrado que, em muitos casos, o crescimento econômico se apoiava cada vez mais na qualificação dos recursos humanos - desde os níveis mais baixos de preparação da mão-de-obra, até os mais altos, representados pela pesquisa científica e tecnológica, nas Universidades - que propriamente no investimento representado pelo capital⁽⁷⁾.

A partir dessas constatações, volumes crescentes de recursos foram aplicados na educação, seja no aumento quantitativo, seja na melhoria qualitativa⁽⁸⁾.

Evidentemente outros fatores pesaram fortemente para a expansão e melhoria do ensino, tais como:

- rápido aumento quantitativo da população, que em muitos casos, pressiona em direção de uma democratização do ensino;
- desenvolvimento dos meios de comunicação de massa;
- elevação dos padrões de vida ou aspirações populares para melhorá-lo;
- urbanização e industrialização que, em muitos casos, forçaram a demanda de empregos no setor terciário e reajustamentos no setor primário, nos países ou regiões de economia pré-industrial, industrial ou pós-industrial.⁽⁹⁾

Na década de 60, pode-se dizer que políticos, administradores, economistas, sociólogos e educadores estavam conscientizados da importância da educação para o crescimento econômico e para o desenvolvimento social.

Todavia, restavam limitações de várias ordens para enfatizar, na medida das necessidades, a educação e, particularmente, o ensino formal. Essas limitações não eram e não são genéricas, mas variam de país para país, de região para região. As metas propostas esbarram nas realidades específicas, nas potencialidades e nos recursos. Assim, não se pode falar em "uma política educacional", mas em "muitas políticas educacionais", até mesmo nos limites de um país.

A aceleração ou o retardamento educacional é função de muitas variáveis, refletindo o grau de desenvolvimento ou de subdesenvolvimento.

1.3- A questão do subdesenvolvimento

Os conceitos de subdesenvolvimento (termo aplicado a certas áreas e/ou grupos sociais, é farto em sinonímia, como: "em desenvolvimento", "emergente", "em transição") variam amplamente, conforme o enfoque dos analistas do fenômeno: sociólogos, economistas, geógrafos, políticos, etc.

Os indicadores para a quantificação e a qualificação do fenômeno, variam igualmente. Torna-se necessário trabalhar com o maior número possível desses indicadores, combinados entre si, para definir a tipologia do subdesenvolvimento em qualquer área estudada.

Yves Lacoste⁽¹⁰⁾ relaciona os seguintes indicadores:

Aspectos básicos	Situações típicas
Subalimentação e Desperdício	{ Insuficiência alimentar Recursos negligenciados ou desperdiçados
Handcaps Econômicos	{ Grande número de agricultores com baixa produtividade Industrialização restrita e incompleta Hipertrofia e parasitismo do setor terciário Situação de subordinação econômica.
Estruturas sociais opressivas e paralisan- tes	{ Violentas desigualdades sociais Subemprego crônico e trabalho das crianças Graves deficiências da população: analfabe- tismo e doenças de massas Insuficiente integração nacional
Disparidade entre o crescimento demo- gráfico e o cresci- mento econômico.	{ Amplidão do crescimento demográfico Lento crescimento dos recursos de que a po- pulação efetivamente dispõe.
Tomada de consciên- cia e uma situação em plena evolução.	

Naturalmente, como foi assinalado, quanto maior o número de indicadores disponíveis, devidamente quantificados, tanto mais preciso será o delineamento do perfil socio-político-econômico do país ou região.

Os gráficos nºs 1, 2, 3, 4, 5 e 6, retirados do livro citado de Yves Lacoste, se devidamente comparados, permitem começar a posicionar um determinado país no conjunto dos demais.

Outros indicadores tornariam mais preciso esse posicionamento.

Gráfico nº 1

Gráfico nº 2

Relações entre o valor da renda nacional e a importância do regime alimentar

Gráfico nº 3

Gráfico nº 4

Gráfico nº 5

Gráfico nº 6

No quadro geral dos indicadores, torna-se necessário descer a uma análise mais profunda do subsistema educacional, componente de um sistema mais amplo que envolve todas as variáveis.

1.4- Diagnósticos educacionais

Os diagnósticos educacionais são muitas vezes entravados por falta de pessoal qualificado e de dados estatísticos, que possam ao fim revelar, em espaço de tempo hábil, sob pena de o trabalho tornar-se ultrapassado face a mudanças rápidas verificadas na região em causa, as lacunas e as potencialidades.

Os elementos a identificar são variados e dependem, muitas vezes, da política de crescimento e de desenvolvimento e das metodologias empregadas para o diagnóstico.

A apuração dos dados quantitativos deve-se seguir a análise de aspectos qualitativos, sem o que o perfil nacional e/ou regional apresenta sérias distorções.

Em países subdesenvolvidos, variando é claro de um para outro, os dados a verificar são mais de natureza adjetiva do que substantiva, isto é, variam em grau, em intensidade, mas não em espécie.

Alguns dentre eles são:

- 1º- taxa de analfabetismo global e por faixas etárias;
- 2º- características e quantificação do ensino primário, secundário e terciário, no que tange à população global - população escolarizável - população escolarizada;
- 3º- questões relativas a prédios, equipamentos, pessoal docente e tecnologia do ensino, o que pesa fortemente na relação matrícula inicial - término de curso;
- 4º- taxas de evasão e repetência;
- 5º- investimentos no setor do ensino;
- 6º- atendimento às necessidades comunitárias, regionais e nacionais, pelo sistema formal e por outros agentes de educação.

Isso posto, é indispensável compatibilizar o planejamento educacional com os planos de crescimento e desenvolvimento gerais. O insucesso total ou parcial de projetos educacionais resulta, não apenas das falhas no diagnóstico, mas do seu desvinculamento com os planos globais, que envolvem outros setores obviamente⁽¹¹⁾.

Se este entrosamento é importante para os países mais adiantados, ele é indispensável para os que são carentes de recursos financeiros, tecnológicos e humanos. Os países deste último grupo não podem se dar ao luxo de perdas ou má aplicação de recursos escassos.

Parece, então, evidente que se torna prioritária a mobilização de todos os recursos humanos para as tarefas de diagnóstico, planejamento, programação, implementação e avaliação. A tarefa é global, não pode ser de responsabilidade apenas de economistas, ou de políticos, ou de educadores, requerendo o concurso de outros especialistas como os geógrafos, os sociólogos, os urbanistas, os engenheiros, os sanitaristas, etc., etc. O trabalho de equipes interdisciplinares é pré-requisito para a formulação das estratégias globais e setoriais.

É claro que os fenômenos educacionais e as relações do subsistema com o sistema global, são de outra natureza nos países e/ou regiões industriais ou de economia pós-industrial.

O impacto da industrialização nas formas de organização do espaço, na reestruturação dos quadros humanos, nas novas tendências econômicas é imensurável. Conforme as características da implantação industrial e as características das regiões que sofrem sua influência, o processo desencadeado pode ser de repercussão muito ou pouco profunda⁽¹²⁾.

A industrialização acelerou as reformas educacionais, porque se tratava de uma nova forma de organização econômica que demandava novos quadros, quer para atendê-la diretamente (operários com qualificação específica, engenheiros, administradores, economistas, pesquisadores de alto nível), quer indiretamente, no setor primário (produção de matéria-prima), no setor terciário (comercialização, publicidade, etc). Configurou-se a necessidade de ampliar o mercado consumidor dos produtos industrializados e isso, igualmente, gerou os reclamos de um novo tipo de educação para o consumo.

A antiga ligação entre empresas e capitalistas financiadores da implantação e/ou expansão industrial, pouco a pouco foi sendo substituída pela nova acoplagem empresa-centros educacionais.

Esses centros educacionais, notadamente as Universidades, ganharam nova dimensão, principalmente por se constituírem nos focos de pesquisa científica e ensaios de novas tecnologias. Ao mesmo tempo, de lá saem os engenheiros, os pesquisadores, os administradores, os economistas, os técnicos em comunicação, os psicólogos, etc., indispensáveis para manter o ritmo acelerado das sociedades

afluentes. Em contrapartida, as empresas e o governo mesmo, que são os acionadores e os guardiães dessa sociedade afluyente, alimentam o subsistema educacional, com dotações orçamentárias específicas e crescentes, estabelecendo prioridades para a expansão das matrículas e para a aplicação dos recursos⁽¹³⁾.

A tal ponto se interpenetram educação-indústria, que o conceito de indústria foi, a pouco e pouco, perdendo a conotação de estabelecimento fabril e se alargando, até fronteiras não suspeitadas. O próprio ensino já é entendido como indústria, sem que isso cause maior desprestígio às instituições e, mesmo, às suas finalidades⁽¹⁴⁾.

Os problemas colocados nas sociedades afluentes, no que se refere à educação, são novos e devem acompanhar as mudanças sociais que se fazem aceleradamente. Causa e efeito dessas mudanças, talvez por isso mesmo, sem tempo suficiente para firmar-se doutrinariamente, a educação debate-se num torvelinho de contradições. Educação de massa X atendimento às diferenças individuais; padronização X criatividade; custos crescentes X outras despesas urgentes e inadiáveis; conformismo X contestação; preparação da mão-de-obra X formação integral do indivíduo; aumento da produtividade X desemprego. A listagem bipolar vai num crescendo, variando de intensidade conforme o país ou região.

Nos países subdesenvolvidos grande parte dos esforços se concentra na alfabetização de adultos, a fim de qualificar a curto prazo uma mão-de-obra de baixa produtividade e, por via de consequência, de reduzido poder aquisitivo e na extensão da escolarização para todo o universo etário de 7 a 13 ou 14 anos.

Nos países industrializados e nós-industriais os problemas são de outra ordem. A expansão do ensino de 1º grau apenas acompanha as baixas taxas de crescimento demográfico; os investimentos, as pesquisas e os cuidados se voltam mais para o ensino de 2º grau, para o universitário e o pós-universitário, para a educação permanente. Esta é uma forma contínua de educação, que visa não apenas à reciclagem, retreinamento da mão-de-obra em seus diversos níveis de qualificação, mas ao atendimento das aspirações de melhoria individual.

A automação dos serviços reduz as horas de trabalho, aumentando, conseqüentemente, os períodos de lazer. O setor quaternário das atividades econômicas possivelmente estará centrado nas formas de produzir situações e meios que sirvam ao lazer. Tudo indica que, em muitos países e/ou regiões a duração do tempo destinado ao

trabalho, nos próximos trinta anos, não ultrapassará 6% ou 7% da vida de uma pessoa⁽¹⁵⁾.

Ora, este fato condicionará toda uma revolução nos subsistemas educacionais. O "homo faber" que guarda estreita vinculação com o "homo economicus", vai aos poucos cedendo lugar ao "homo ludicus".

Deve ser levado também em consideração que as pesquisas científicas e tecnológicas e a transformação da tecnologia de laboratório em tecnologia aplicada, em série e em massa, introduzirão, a curto ou médio prazo, mudanças radicais na vida das sociedades humanas.

Os estudos de prospectiva permitem antever, com razoável margem de segurança, as transformações que ocorrerão nos próximos 20 ou 50 anos.⁽¹⁶⁾

1.5- Proposições de organismo internacional

As perspectivas no campo da educação delineiam-se com certa clareza.

Recente trabalho da UNESCO⁽¹⁷⁾ discute os grandes problemas que se evidenciarão, assim como propõe determinadas soluções. O resumo é o que segue:

- Aumento da demanda social.
- Pressão econômica sobre os sistemas de educação.
- Sistemas educacionais desvinculados das necessidades comunitárias, notadamente no que se refere às exigências do mercado-de-trabalho.
- Desemprego atingindo pessoas com razoável nível de instrução.
- Contestação da juventude em relação às estruturas, programas e métodos de educação.

As soluções, em grandes linhas, são:

- Pesquisa e inovações.
- Aumento dos recursos financeiros e da eficácia da educação.
- Melhoria na ajuda exterior.
- Modernização gerencial da educação.
- Planificação educacional.
- Participação das comunidades no planejamento educacional.

1.6- Conclusões parciais

- 1º - Os processos educacionais foram acelerados nos últimos vinte e cinco anos, em todos os países, mesmo naqueles que conquistaram recentemente a independência política.
- 2º - As alterações verificadas não são estereotipadas, mas variam de acordo com o grau de crescimento econômico e do substrato histórico dos países.
- 3º - Novos conceitos sobre educação foram equacionados, principalmente por influência da Economia.
- 4º - A corrida em direção da educação para todos envolve sérios problemas relacionados com a "explosão escolar", quer do ponto-de-vista quantitativo quer qualitativo. Esse problema gera o do financiamento da educação, com custos sempre crescentes.
- 5º - A industrialização e os meios de comunicação de massa alteraram os postulados educacionais.
- 6º - A educação não pode ser encarada isoladamente, mas no contexto mais amplo das demandas globais de crescimento econômico e desenvolvimento social.
- 7º - As perspectivas próximas e remotas do processo educacional requerem planejamentos integrados. Esses planejamentos serão mais adequados na medida em que sejam elaborados por equipes interdisciplinares.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 1

- (1) CROUZET, Maurice - História Geral da Civilização - Tomo VII - A Época Contemporânea - 29 volume - O Mundo Dividido - Tradução de Paulo Zingg e J. Guinsburg - São Paulo - Difusão Européia do Livro - 1958.

Nesta obra, interessam, de perto, para a análise das profundas transformações porque passou o mundo, os livros Segundo e Terceiro. Ambos enfocam em países da Europa, nos Estados Unidos, no chamado mundo comunista, as novas tendências constatadas em vários aspectos da vida econômica, política, social, aqui incluídas referências sobre as manifestações culturais e religiosas.

- (2) GENET, L., et alii - Le Monde Contemporain - Classes Terminales - Collection D'Histoire Hatier - Paris - Librairie Hatier - 1962.

No capítulo 13 "Introduction a l'étude des civilisations", os autores lançam bases para caracterizar as civilizações, notadamente face à aceleração da História.

- (3) A rigor antes de 1939 o regime capitalista em diversos países particularmente os que foram atingidos por crises econômicas estruturais - passou a adotar mais rígidos controles econômicos.

Ver a respeito:

LAJUGIE, Joseph - Os Sistemas Econômicos - Tradução de Geraldo Gerson de Souza - 2ª edição - Coleção Saber Atual - São Paulo - Difusão Européia do Livro - 1965 - p. 72 - 95.

- (4) FURTER, Pierre - Juventude e Tempo Presente - Tradução de Luís Lourdes Orlando - Rio de Janeiro - Editora Paz e Terra Ltda. - 1967.

O item "Juventude Planetária", p. 16 e 17, assinala a angústia que se apodera da juventude, notadamente das áreas subdesenvolvidas. Não se trata apenas de consumir mais, na esteira de outros povos, mas de "uma possibilidade de mudança efetiva", a "impaciência demonstrada, de maneira quase obsessiva, em participar efetiva, real e integralmente do processo histórico".

- (5) Livros recentes ainda se prendem a essas questões que se vão tornando apenas históricas. Ver, por exemplo:
BAADE, Fritz. A corrida para o ano 2000 - Tradução de Macêdo Neto - Rio de Janeiro - Editora Nova Fronteira S/A. - 1966 - capítulos III, IV e IX, particularmente.

- (6) BEEBY, C.E. - Educação e Desenvolvimento Econômico - Tradução de Edmond Jorge - Rio de Janeiro - Zahar Editores - 1967 - p. 13 - 19.
- (7) SCHREIBER, Jean Jacques Servan - O Desafio Americano - Tradução de Alvaro Cabral - Rio de Janeiro - Editora Expressão e Cultura - 1968 - p. 67 - 74.

Embora muitos manuais de Economia já tratassem do assunto à farta, a divulgação dessa realidade, a nível popular, se deve a esse livro, cujos conceitos forçaram amplos debates. Fato é, porém, que ficou demonstrado que a distância entre os países em fase de pós-industrialização dos meramente industrializados, para não descer a níveis inferiores de crescimento econômico, se deve mais ao "fosso tecnológico" e gerencial que propriamente aos investimentos de capital.

- (8) KHÔI, Lê Thành - A indústria do Ensino - Tradução de Maria Fernanda Margarida Correia - Porto - Portugal - Livraria Civilização Editora - 1970.

"Uma consequência desta evolução consiste na subida considerável da empresa com o ensino, que aumentou em todos os países mais depressa que o rendimento nacional. Hoje em dia atinge ou ultrapassa 6% deste rendimento, não só nas nações industrializadas como a União Soviética, os Estados Unidos, o Japão e os Países Baixos, mas também nos países menos ricos como Israel, Porto Rico, Finlândia, Tunísia e Líbia. A gestão de tal despesas impõe a aplicação de métodos industriais". p. 12.

- (9) É hoje bastante vulgarizada a classificação de W.W.Rostow, que grupa os países nos seguintes escalões: sociedade tradicional, os requisitos prévios para a decolagem, a decolagem, o impulso para a maturidade e a era do elevado consumo das massas.
- (10) LACOSTE, Yves - Geografia do Subdesenvolvimento - Tradução de T. Santos - São Paulo - Difusão Européia do Livro - Editora da Universidade de São Paulo - 1966.

É interessante, como ponto de partida, ler o Prefácio, onde o autor analisa a posição da Geografia nos estudos do subdesenvolvimento.

Nos seis anos que medeiam entre a publicação do livro e o ano de 1972, tem se verificado um esforço grande por parte dos geógrafos para recuperar o tempo perdido, nos estudos mais am-

plos ou mais localizados, do fenómeno do subdesenvolvimento. Parece, todavia que tal esforço precisa ser bastante aumentado, para que a contribuição da Geografia nesse setor seja mais ponderável e evidente.

- (11) UNESCO - La planification de l'éducation: Bilan, problèmes et perspectives - Belgique - Imprimé par Maison d'Édition S.C. Marcinelle - 1970.

"Quelques-uns des tous premiers efforts de planification de l'éducation étaient déjà étroitement liés au développement socio-économique. En règle générale, toutefois, la planification de l'éducation, au lendemain de la seconde guerre mondiale, constituait une opération à part, sans liaison réelle avec les autres chapitres du plan général de développement. La liaison commença à s'établir sous l'angle financier, puisqu'il fallait harmoniser les dépenses d'éducation avec les dépenses des autres secteurs.

.....

Sur les 98 pays pour lesquels nous possédons des renseignements, 86 ont un plan de développement économique et social, 80 ont un plan d'éducation et, dans 70 cas, le plan d'éducation actuel fait partie du plan de développement économique et social". p. 55 e 56.

- (12) GEORGE, Pierre - Geografia Econômica - Tradução de Ruth Magnanini - Rio de Janeiro - Editôra Fundo de Cultura S.A. - 1ª. edição - 1961 - Ver. Terceira Parte - Capítulo Primeiro - p. 265 - 290.
- (13) GALBRAITH, John Kenneth - O Novo Estado Industrial - Tradução de Álvaro Cabral - Rio de Janeiro - Editora Civilização Brasileira S.A. - 1968 - Capítulos XXV e XXXIII.
- (14) KHÔI, Lê Thành, op. cit. p. 10.

Podemos considerar o ensino como a maior "indústria" de nossa época, tanto pelos "recursos" humanos e financeiros que absorve como pela importância da sua "produção": os quadros administrativos, científicos e técnicos que desempenham um papel motor no desenvolvimento das sociedades actuais.

Podemos elaborar o quadro que se segue, com os factores constitutivos de sua função de produção e do seu produto:

Factores	Produto
Alunos	Alfabetizados
Professores	Pessoas com instrução primária
Estabelecimentos escolares	Pessoas com instrução secundária
Apetrechamento	Pessoas com instrução superior.
Móveis escolares	
Bens e serviços diversos (água, gás, eletricidade, alugueres, seguros, etc.)	

- (15) FOURASTIÉ, Jean. As 40 000 horas - Tradução de Paulo Moreira da Silva - Rio de Janeiro - Coleção Prospectiva - Companhia Editora Forense - 1967.

A propósito, ver especialmente o capítulo II, onde o autor se detem mais sobre os gêneros de vida e o lazer, em futuro próximo.

- (16) LIMA, Lauro de Oliveira. Treinamento em Dinâmica de Grupo, no Lar, na Empresa, na Escola - Petrópolis - RJ - Editora Vozes Limitada - 1970 - 2a. Edição. p. 419. Ver o quadro que segue.

QUADRO DO FUTURO

O Quadro que se segue não deve evidentemente ser tomado demasiado a sério. É divertido e instrutivo extrapolar para o futuro a escala de tempo das realizações científicas realizadas no passado. Se não valesse mais do que isso, o breve resumo do que aconteceu nos últimos 150 anos convenceria qualquer pessoa de que nenhuma imaginação atual pode esperar prever além do ano 2100. Eu nem sequer tentei fazer isso.

Data	Transporte	Comunicação Informação	Materiais Manufatura	Biologia Química	Física
O PASSADO					
1800	Locomotiva	Máquina fotográfica	Máquina a vapor	Química inorgânica	Teoria atômica
		Máquina de calcular		Síntese da uréia	
1850	Navio a vapor	Telegrafo	Máquinas operatrizes		Espectroscopia
		Telefone	Eletricidade	Química orgânica	Conservação da energia
		Fonógrafo			Eletromagnetismo
1900	Automóvel	Máquina de escrever	Motor Diesel		Evolução
	Aeroplano		Motor a gasolina	Corantes	Raio X
		Valvulas de vácuo	Produção em massa	Genética	Elétron
				Vitaminas	Radioatividade
1910		Rádio	Fixação do nitrogênio	Plásticos	Isótopos
				Cromossomos	Teoria dos quanta
1920				DNA	Relatividade
				Linguagens das abelhas	Estrutura atômica
1930		TV		Hormônios	Indeterminação
					Mecânica ondulatória
1940	Avião a jato	Radar	Magneto usado do mar	Antibióticos	Neutron
	Foguete	Gravador de fita	Energia atômica	Síntese	Fusão do urânio
	Helicóptero	Computadores eletrônicos	Automação	Tranquilizadores	Aceleradores
1950		Transistor	Bomba de fusão		Radioastronomia
	Motor de reação ao solo	Maser			Ano Químico Internacional
	Satélite	Laser			Desmontagem da partícula
1960	Nave espacial	Comunicação por satélites		Estrutura das proteínas	Estrutura nuclear
AGORA					
O FUTURO					
1970	Laboratório espacial	Máquinas de tradução		Código genético	
	Desembarque na Lua		Armazenagem eficiente da eletricidade	Linguagem dos celacos	
1980	Desembarques planetários	Róbot pessoal	Energia de fusão	Embriologia	Ondas de gravidade
		Inteligência artificial	Energia sem fios	Obra	
1990	Colonização dos planetas	Biblioteca universal	Mineração do mar	Tempo, percepção	Estrutura subnuclear
		Aparelhos tele-sensoriais	Controle do tempo	Estimulação	
2010	Sondas terrestres	Linguagens lógicas	Mineração do espaço	Controle da hereditariedade	Carilabores nucleares
2020	Sondas interestelares	Contacto com seres extraterrestres	Transmutação	Rengenharia	
2030		Reserva de memória	Engenharia planetária	Animais inteligentes	
2040	Controle da gravidade	Educação mecânica	Controle do clima	Suspensão da vida	
2050	«Cetro espacial»	Codificação de artefatos	Replacador	Vida artificial	Distorção do espaço e do tempo
2060		A inteligência da máquina supera a do homem			
2070	Veiculação próxima à da luz	Cérebro universal	Engenharia astronômica	Imortalidade	
2080	Via interestelar				
2090	Transmissão de matéria				
2100	Encontro com seres extraterrestres				

(17) UNESCO: La Planification de l'education - op. cit. p. 18-27.

C A P Í T U L O 2

PROBLEMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA DO SUL

2 - PROBLEMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA DO SUL

2.1 - Objetivos

1º Correlacionar a questão educacional com sistemas gerais, do ponto de vista das estruturas históricas-demográficas-sociais-econômicas-políticas.

2º Demonstrar que o subdesenvolvimento de muitas áreas sulamericanas age como causa-efeito do pauperismo educacional.

3º Estabelecer possíveis soluções para a questão educacional na América do Sul.

2.2 - América Latina?

Já se tornou lugar comum designar-se os países da América - excluídos os de fala inglesa, notadamente, como América Latina. Nessa denominação cabem os da América do Sul.

A rigor essa generalização encobre falsamente uma idéia comum, que daria a todos os países características básicas que os identificassem.

O termo "latina" carece de maior precisão, porque a cultura latina se expressa hoje de formas diversas e aparece, de uma ou outra maneira, em países que não estiveram diretamente sob a influência de Roma. Excluindo o Brasil, talvez fosse mais correto aplicar-se a essa região a designação "América Hispânica", porque aí no tam-se marcas muito mais profundas e atuais da cultura espanhola nos nove países da América do Sul que falam o castelhano.

Ocorre porém, que a influência da Espanha não foi e não é integral, pois há uma América Índia, que foi submetida à força, mas que se manteve à parte e, ainda hoje, rejeita os padrões culturais de origem espanhola. Há comunidades indígenas na região andina, tam bém importantes no Paraguai, mas bastante expressivas ⁽¹⁾, conforme se depreende dos quadros a seguir:

Quadro 1 (*)

Estimação da população indígena
na América Andina

Bolívia	2 450 000
Colômbia	200 000
Chile	250 000
Equador	1 838 700
Peru	4 753 200
Venezuela	98 700

(*) CUNILL, Pedro. A América Andina - op. cit.

Esses dados são mais significativos se os compararmos com o total da população dos países referidos, no ano de 1966: 57 108 000 habitantes. Fonte: op. cit.

Quadro 1-A (*)

Estimativa da população total,
em 1972, na América Andina.

Bolívia	4 801 000
Colômbia	20 459 000
Chile	9 575 000
Equador	5 894 000
Peru	13 167 000
Venezuela	10 025 000

(*) Anuário Delta Larousse-1972
O total da população acima estimada: 63 921 000 habitantes.

Essa população, a rigor não assimilada, constitui um traço marcante na parte andina da América e, do ponto de vista educacional, um problema específico que não pode ser abordado de igual maneira que o restante. Língua, costumes, relações familiares e sociais, conceito de propriedade, religião, práticas econômicas, etc., formam um conjunto cuja característica cultural não pode ser violentada por modelos educacionais estereotipados.

De outro ângulo, a América Hispânica, igualmente não é um bloco único. Fisicamente, ao menos, dois grandes conjuntos podem ser identificados: a América Andina e a América Platina.

As desigualdades entre os países que compõem os dois conjuntos vão se aprofundando à medida que a análise detalha as características e as peculiaridades de cada país: características físicas, ocupação dos espaços, estrutura da população, urbanização, escolarização, renda "per-capita", regimes políticos, etc. (2).

Observem-se a respeito os quadros seguintes:

QUADRO 2
CARACTERIZAÇÃO GERAL: AMÉRICA LATINA

PAÍSES	SUPERFÍCIE (milhares de km ²)	POPULAÇÃO 1966 milhões	TAXA DE NATA- LIDADE - 1965 (°/oo)	ESPERANÇAS DE VI- DA - 1955-1960 (ambos os sexos)	CRESCIMENTO DEMO- GRÁFICO (1958-1964) (%)	CRESCIMENTO DA RENDA PER CAPITA (1960-1965)
	1	2	3	4	5	6
Países rela- tivamente de senvolvidos:						
Argentina..	2.276	22,7	21,3	63	1,6	1,3
Uruguai....	186	2,7	24,2	66	1,4	-0,9
Países desi- gualmente de senvolvidos:						
Chile.....	741	8,8	32,8	52	2,3	1,3
Venezuela..	912	9,0	47	53	3,4	1,9
México.....	1.969	42,2	45,3	53	3,2	2,6
Brasil.....	8.513	83,9	40	49	3,1	2
Colômbia...	1.138	18,4	42	50	3,2	1,7
Países subde- senvolvidos:						
Peru.....	1.285	12,0	42	51	3	3,3
Equador....	270	5,2	46	45	3,1	1
Paraguai...	406	2,1	42	54	2,6	1,7
Nicarágua..	148	1,7	45	50	3,1	5,4
Salvador...	20	3,0	46,5	50	3,3	4
Rep. Domini- cana.....	49	3,8	47	46	3,6	0
Guatemala..	108	4,6	43,5	43	3,3	3,1
Honduras...	112	2,4	46	42	3,3	2,9
Bolívia....	1.098	3,7	42	42	1,4	2,4
Haiti.....	27	4,8	45	40	2,3	-0,5
Situações aberrantes:						
Costa Rica..	50	1,5	40,8	59	4,3	0,4
Panamá.....	74	1,3	39,1	56	2,8	4,9
Cuba.....	114	7,8	32	59	2,1	?

(continua)...

FONTES:

1, 2 e 3 - Anuário demográfico das Nações Unidas e Population Index

4 - Carmen Miro, "The population of Latin America", Demography, 1964(1), 5.

5 - Population Reference Bureau, dezembro de 1966.

6 - Statistical Abstracts of Latin America, 1966.

FONTE:

América Latina - Jacques Lemberet - p. 52-53.

(continuação)

PAÍSES	REND. PER CAPIT. 1963 7	PORCENTAGEM DE POPULAÇÃO URB. 1960 8	PORCENTAGEM DAS CLASSES MÉDIAS 9	PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO INTE- GRADA NA NAÇÃO 10	CALORIAS PER CAPITA 1963-1964 11	ANALFABETOS DE MAIS DE 15 ANOS (*) 1950 (%) 12
Países rela- tivamente de senvolvidos:						
Argentina..	799	67,6	36	75	2.820	13,6
Uruguai....	560	70,9	33	75	2.970	15
Países desi- gualmente de senvolvidos:						
Chile.....	452	62,9	21	65	2.410	19,9
Venezuela..	644	61,7	18	60	2.310	47,8
México.....	415	53,6	17	60	2.660	43
Brasil.....	374	39,4	15	50	2.780	50,5
Colômbia...	373	46,1	22	60	2.170	37,6
Países subde- senvolvidos:						
Peru.....	268	35,8	?	25	2.230	53
Equador....	222	34,7	10	33	1.890	44,2
Paraguai...	193	33,8	14	40	2.560	34,2
Nicarágua..	288	33,9	?	50	?	61,4
Salvador...	267	32,6	10	50	2.030	60,6
Rep. Domini- cana.....	313	30,5	?	60	?	57,7
Guatemala..	257	31	7	50	2.040	70,6
Honduras...	251	22,5	4	50	2.080	64,8
Bolívia....	122	29,9	7	25	1.810	67,9
Haiti.....	149	12,6	3	?	?	89,5
Situações aberrantes:						
Costa Rica..	361	37,8	22	?	2.460	20,6
Panamá.....	371	41	15	?	2.310	30,1
Cuba.....	516	54,6	23	65	?	?

(*) N.B.: Essas porcentagens de analfabetos já são antigas e os esforços feitos de quinze anos reduziram-nas acentuadamente em certos países. A medida dos rápidos progressos na alfabetização é dada pelas cifras oferecidas pelo Anuário demográfico das Nações Unidas, 1963, em relação a alguns países, no recenseamento de 1960: México, 34,6% de analfabetos; Peru, 39,4%; Honduras, 55,4%; Venezuela, 34,2%. A cifra relativa a Cuba, 1966, pela Comisión Nacional de Alfabetización, 4%, é da mesma ordem de grandeza que a da França.

7 - OEA, Social Trust Fund, Wash., 1964.

8 - Nações Unidas, The Economic Development of Latin American in the Post War Period, 1964, p.76.

9 - Tipologia socio-econômica de los países latino-americanos, Pan. Am. Union, 1964, segundo GINO GERMANI.

10 - IEPAL (Institut d'Études Politiques pour l'Amérique latine), Etude d'actualité, nº 9, ALALC, 1964, p.3.

11 - OAA, La situation mondiale dans l'Agriculture, 1966, p.240.

12 - Nações Unidas, The Economic Development of Latin America, op. cit., p. 60.

Quadro 3
 RENDA NACIONAL PER CAPITA, A PREÇOS CORRENTES,
 EM DÓLARES DOS ESTADOS UNIDOS - 1960 - 1969

PAÍS	ANO	RENDA
Argentina	1960	507
	65	709
	69	730
Bolívia	60	84
	65	121
	69	158
Brasil	60	153
	65	162
	68	194
Colômbia	60	211
	65	206
	68	230
Chile	60	376
	65	462
	68	467
Equador	60	174
	65	184
	68	216
Paraguai	60	135
	65	187
	69	198
Peru	60	177
	65	302
	66	345
Uruguai	60	426
	65	284
	69	252
Venezuela	60	770
	65	727
	68	788

FONTE:

América en cifras - Situación Económica: 4 - Balanza de pagos, producto e ingreso Nacional Y Finanzas.

Secretaria Geral da OEA - Washington - D.C. EUA - 1971 - (p.39-40).

Quadro 4
ESTADO DA POPULAÇÃO URBANA E RURAL - 1950 - 1966
PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO URBANA

PAÍS	PORCENTAGEM
Argentina	73,8
Bolívia	....
Brasil	46,3
Colômbia	52,8
Chile	68,2
Equador	36,0
Paraguai	35,8
Peru	47,4
Uruguai	80,8
Venezuela	67,4

FONTE:

América en Cifras - 1970 - Situación Demográfica - Estado Y Movimiento de la población -
Secretaria Geral da OEA - Washington - D.C. EUA - 1970 (p.43).

Quadro 5
AMÉRICA DO SUL (MENOS GUIANAS)
CARACTERÍSTICAS GERAIS

PAÍS	POPULAÇÃO	ÁREA	Taxa de cresc. anual (1963-70)	Densi- dade	Data Úl- timo Cen- so
Argentina	23 364 431	2 776 889	1,5	9	30-9-70
Bolívia	2 704 165	1 098 581	2,6	4	5-9-50
Brasil	92 237 570	8 511 965	3,2	11	1-9-70
Chile	8 834 820	756 945	2,4	13	22-4-70
Colômbia	17 484 508	1 138 914	3,2	19	15-7-64
Equador	4 649 648	283 561	3,4	21	25-11-62
Paraguai	1 819 103	406 752	3,2	6	14-10-62
Peru	9 906 746	1 285 216	3,1	11	2- 7-62
Uruguai	2 595 510	177 508	1,2	16	16-10-63
Venezuela	7 523 999	912 050	3,6	11	26- 2-61

FONTE:

América en Cifras - 1970 - Situación Demográfica - Estado Y Movimiento de la población - Secretaria Geral da OEA - Washington - D.C. EUA - 1970 (p. 108-109).

A observação dos dados apresentados indica uma razoável discrepância entre os fenômenos que atualmente seriam detectados por estatística mais atualizada.

Cabe observar o fato notório da carência e certo grau de imprecisão que envolvem as pesquisas estatísticas em países subdesenvolvidos.

O quadro geral de Lember t foi incluído no texto porque serve de referencial para um diagnóstico aproximativo da situação sócio-econômica dos países latino-americanos.

Os quadros seguintes (3, 4 e 5) são mais atualizados. Revelam, contudo, quando comparados com o quadro 2:

- 1º - publicações oficiais recentes (1970-1971) apresentam dados de 4 ou mais anos anteriores;
- 2º - há disparidades entre certas informações estatísticas;
- 3º - a evolução dos fenômenos tem se processado com certa lentidão - o que é típico de áreas subdesenvolvidas. Em certos casos, as estatísticas revelam, mesmo involução de quantitativos, como é o caso típico da renda "per-capita" no Uruguai.

Feitas essas ressalvas em que se reconhece que cada país da América do Sul é único quanto as suas realidades, que se subdividem, ainda, regionalmente, pode-se passar à análise do conjunto de fatores que explicam os quadros nacionais na atualidade.

2.3 - Os fundamentos históricos

Excetuando-se o Brasil, que será objeto de análise particular, os demais países da América do Sul (deixando-se de lado as Guianas), não podem ser enfocados do ponto-de-vista macro-educacional sem se levar em conta o peso ponderável da História.

Nos anos iniciais do século XVI, os espanhóis haviam completado a conquista da América do Sul, a ferro e fogo. O elemento indígena pré-existente, foi, de uma ou outra forma, dizimado e/ou posto em situação marginal de dependência. A escravização ostensiva ou disfarçada (as "encomiendas") estabeleceu uma profunda linha de clivagem na sociedade que se formava: o estrato superior integrado pelos espanhóis e seus descendentes "criollos" e o estrato inferior, integrado pelas populações indígenas e, muito secundariamente, pelos negros africanos.

A classe média inexistia, ou era fracamente representada. Todavia o fenômeno da mestiçagem logo teve início, favorecido por um tipo de colonização em que as mulheres brancas eram quase ausentes.

Os mestiços, aos poucos, pela mobilidade vertical foram ascendendo socialmente e constituindo, em muitas áreas, maioria. O processo continuou ao longo dos séculos e ainda hoje é bastante expressivo (3).

As diferenças constatadas entre mestiços e indígenas são mais de caráter cultural que racial, depreendendo-se disso que há de pensar-se em tipos especiais de educação capazes de favorecer sua integração harmonicamente. Mas não seria desprovida de pesado ônus uma educação que refletisse apenas os padrões culturais dos estratos médio e superior da sociedade, sem levar em conta o peso milenar da cultura indígena. Essa realidade, muitas vezes, deve ser detectada a nível regional e não nacional, o que esconderia a face do problema.

Outro dado significativo da História é representado pelo tipo de exploração econômica, que gerou o latifúndio, hoje ainda presente.

Suas conseqüências são variadas, tais como:

- 1.^a - a irregular ocupação dos territórios;
- 2.^a - a marginalização econômica de grande parte dos trabalhadores rurais;
- 3.^a - o poder político e econômico concentrado nas mãos de reduzida minoria, alienada dos interesses globais e muito mais voltada para os padrões culturais estrangeiros;
- 4.^a - a economia de subsistência ou direcionada para a exportação de produtos primários, de forte influência na estrutura econômica e no balanço de pagamentos.

São exemplos: o café, na Colômbia, a banana no Equador, a carne e a lã na Argentina e no Uruguai. Esse tipo de estrutura econômica ocasiona modestos ingressos de capital que, por seu turno, tornam reduzidos os investimentos educacionais.

- 5.^a - O êxodo rural, tendo como uma das conseqüências o congestionamento urbano e o desemprego ou subemprego;
- 6.^a - a ausência da classe média rural;
- 7.^a - a dispersão e o isolamento de parcelas consideráveis da população rural, entravando a ação educacional.

Outro produto típico da colonização é a cidade, na América do Sul.

Ela foi uma das formas de ocupação do solo e de dominação. Era o centro que comandava extensas porções do território, seu "arriê-re-pays", mas que exercia sob sua área de influência muito mais um processo de "drenagem" de recursos que de "irrigação" ou prestação de serviços. Essas características das funções urbanas, no passado, permanecem.

Assim, as cidades deixam de ser agentes propagadores do crescimento econômico e do desenvolvimento social, e deste ângulo, de irradiação educacional. Seu crescimento se faz, como outrora, às expensas de setores agrários.

"A cidade foi um instrumento de conquista e é ainda hoje um instrumento de dominação". "... entre os mestiços que vivem na cidade nuclear da região e os índios que vivem no interior rural há na realidade uma interdependência econômica e social mais estreita do que pode parecer à primeira vista". "Assim, as relações metrópole-satélite não se limitam ao nível imperial ou internacional, mas penetram e estruturam a própria vida econômica, política e social interna dos países e colônias da América Latina"⁽⁵⁾.

A História se presentifica na caracterização do perfil social em muitos países da América do Sul, como por exemplo:

1º - o nacionalismo que muitas vezes é mais uma forma de auto-afirmação (a "argentinidade", a aversão mais ou menos latente contra o estrangeiro) que propriamente uma posição de defesa dos recursos naturais (petróleo na Venezuela, estanho na Bolívia e, até recentemente, o cobre no Chile); de valorização da cultura autóctone; de mobilização do poder psicossocial para aceitação e participação efetiva nos projetos de modificação de estruturas esclerosadas ⁽⁶⁾;

2º - a resistência passiva à modernização de setores da estrutura social e de suas formas de comportamento. Exemplo típico é a aversão, consciente ou inconsciente, às técnicas de planejamento e programação; por outro lado, a quase sacralização da burocracia retrógrada;

3º - a freqüência das agitações políticas, de efeitos variáveis. Na década de 60 e no início da atual, a rigor todos os países sulamericanos registraram mais ou menos intensas, mais ou menos radicais, agitações políticas, seguidas ou não de transformação na estrutura do poder;

49 - a atitude passiva e, até mesmo ocasionalmente subser^uviente, de amplas camadas da sociedade, em relação aos estratos superiores;

59 - a organização "de fato" centralizadora do governo, que dificulta ou impede a participação comunitária nos trabalhos de auto-crescimento. O patriarcalismo e paternalismo, através do caciquismo, do coronelismo, estão presentes em comunidades rurais e, até mesmo, urbanas.

2.4 - Os problemas demográficos

Educação e demografia são duas questões intimamente ligadas.

A análise do quadro demográfico, seja a nível nacional, seja nos diagnósticos regionais que revelam mais claramente os dados quantitativos e qualitativos de uma população, deve constituir um dos pré-requisitos para o planejamento integrado.

A quantificação dos quadros demográficos não deve prescindir da pesquisa local, não apenas para verificar a exatidão estatística, como para detectar outros aspectos que a análise estatística não revela.

A América do Sul como um todo, apresenta-se como uma área de apreciável crescimento demográfico. Podemos observar a projeção do crescimento absoluto de população através do quadro 6.

Quadro 6
POPULAÇÃO PROJETADA - 1970 - 2.000

PAÍS	Pop. projetada* - 19 de julho (1.000 habitantes)						
	70	75	80	85	90	95	2.000
Argentina	24 352	26 262	28 218	30 107	31 909	33 637	35 274
Bolívia	4 931	5 634	6 456	....	....	....	....
Brasil	93 549	108 354	125 503	145 366	168 373	194 021	225 886
Colômbia	21 116	24 714	28 924	33 851	39 617	46 366	54 264
Chile ⁽¹⁾	9 780	10 937	12 214	13 609	15 104	16 685	18 358
Equador	6 093	7 185	8 473	....	....	....	....
Peru	13 586	15 869	18 527	....	....	....	....
Uruguai	....	a) 2 992	b) 3 177	c) 3 377	....	....	....
Venezuela	10 399	12 454	14 780	17 546	20 285	....	....

* As projeções de população foram calculadas pelas diferentes nações, a partir do censo da COTA - 1960

1) Projeções calculadas pelo CELADE

a) 1973 b) 1978 c) 1983

FONTE:

América em Cifras - 1970 - Situación Demográfica - Estado Y Movimiento de la población. Secretaria Geral da OEA - Washington - D.C. EUA - 1970 (p. 7).

Igualmente as taxas de crescimento anual da população são elevadas, ultrapassando 2,5% ao ano, ficando a Argentina, o Uruguai e o Chile com taxas mais modestas em relação aos demais países.

Ao que tudo indica, essas taxas, oscilando em torno de 2,5% ao ano, tendem a manter-se com alterações pequenas. Em certas áreas, onde o índice de natalidade não se modificará substancialmente, o incremento anual poderá ser mais significativo na medida em que a expectativa de vida aumente graças à difusão de medidas médico-sanitárias.

As tentativas de controle de natalidade, sob suas diversas formas são de resultado aleatório. Mesmo que viessem a ser (hipótese remota) aplicadas em massa em determinada região, seus efeitos só seriam sentidos sobre a estrutura da população, no que tange aos efeitos escolares, oportunidades de emprego e população economicamente ativa, daqui a muitos anos.⁽⁷⁾ Qualquer planejamento econômico-social, e no contexto deste - o educacional - deve trabalhar com fatos, dados e não, meramente com hipóteses.

Um dos primeiros dados a considerar para o planejamento educacional, é o que se refere à estrutura etária.

O crescimento demográfico nos países sulamericanos, mantendo-se em altos percentuais, nos últimos vinte anos, reflete-se na grande proporção de jovens, na composição etária de cada país.

A rigor, pode-se dizer que mais de 50% da população estão compreendidos entre 0 - 25 anos. O que interessa mais de perto, são contudo dois grupos etários: o de 7 - 14 anos, prioritariamente, e o de 15-19 anos.

O quadro 7, da obra da UNESCO (4), reproduzido integralmente, a seguir, para facilidade de observação, tem sublinhado os nomes e os dados dos países em causa no presente capítulo, ou seja, os da América do Sul.

Quadro 7

AMÉRICA LATINA: POBLACIÓN URBANA, RURAL Y TOTAL; ÍNDICES DE CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN TOTAL Y POBLACIÓN EN EDADES DE 7 A 14 Y DE 15 A 19 AÑOS, EN LOS AÑOS 1950, 1960 Y PROYECCIÓN PARA 1970

PAÍS	Población (en miles)								
	Urbana			Rural			Total		
	1950	1960	1970	1950	1960	1970	1950	1960	1970
Argentina.	11.040	14.205	17.485	6.150	6.795	7.505	17.190	21.000	24.990
Bolivia...	1.015	1.380	1.980	1.915	2.220	2.560	2.950	3.600	4.540
Brasil....	18.815	27.380	39.780	33.160	38.480	44.660	51.975	65.860	84.440
Colombia...	4.170	7.065	11.080	6.975	7.705	8.510	11.145	14.770	19.590
Costa Rica	265	460	685	535	685	875	800	1.145	1.560
Cuba.....	3.065	4.110	5.345	2.455	2.710	2.995	5.520	6.820	8.340
Chile.....	3.575	5.010	6.900	2.500	2.625	2.760	6.075	7.635	9.660
Ecuador...	910	1.500	2.235	2.285	2.785	3.395	3.195	4.285	5.630
El Salvador	685	1.020	1.515	1.185	1.375	1.600	1.870	2.395	3.115
Guatemala.	760	1.205	1.940	2.280	2.775	3.385	3.040	3.980	5.325
Haití.....	380	710	1.290	2.730	3.015	3.330	3.110	3.725	4.520
Honduras..	430	590	885	955	1.165	1.420	1.385	1.755	2.305
México....	11.265	17.510	26.900	15.170	17.605	20.430	26.435	35.115	47.330
Nicaragua.	370	625	930	690	840	1.025	1.060	1.465	1.955
Panamá....	285	430	670	470	590	700	755	1.010	1.370
Paraguay..	390	565	860	1.010	1.060	1.115	1.400	1.625	1.975
Peru.....	2.975	4.480	7.030	5.195	6.030	7.000	8.170	10.510	14.030
Rep. Domini									
cana.....	505	865	1.480	1.625	1.980	2.415	2.130	2.845	3.895
Uruguay...	1.895	2.245	2.505	515	515	515	2.410	2.760	3.020
Venezuela.	2.675	4.515	6.805	2.300	2.420	2.545	4.975	6.935	9.350
Total...	65.469	95.870	138.300	90.101	103.365	118.740	155.570	199.235	257.040

FONTE: UNESCO (4)

(continuação)

	Índice de crecimiento de la población total			Población por edades (en miles)					
	(base 1960=100)			7 a 14			15 a 19		
	1950	1960	1970	1950	1960	1970	1950	1960	1970
Argentina.	82	100	119	2.630	3.250	3.735	1.605	1.800	2.170
Bolivia...	81	100	126	585	700	900	310	375	460
Brasil....	79	100	128	10.445	12.740	17.160	5.310	6.550	8.720
Colômbia..	75	100	133	2.195	3.095	4.000	1.160	1.490	2.100
Costa Rica	70	100	136	165	225	325	85	115	165
Cuba.....	81	100	122	1.010	1.215	1.450	540	670	805
Chile.....	80	100	127	1.135	1.420	1.780	590	755	965
Ecuador...	75	100	131	640	860	1.170	320	445	595
El Salvador	78	100	130	375	455	645	200	240	335
Guatemala.	76	100	134	610	805	1.110	320	405	560
Haiti.....	83	100	124	590	720	910	320	375	470
Honduras..	79	100	131	275	350	465	140	180	230
México....	75	100	135	5.280	7.130	9.745	2.650	3.560	4.925
Nicaragua.	72	100	133	225	280	420	115	150	210
Panamá....	75	100	134	145	200	280	70	100	145
Paraguay..	86	100	122	275	325	400	145	165	200
Peru.....	78	100	133	1.615	2.085	2.855	835	1.070	1.430
Rep.Domini									
cana.....	75	100	137	450	595	820	225	290	410
Uruguay...	87	100	109	330	375	400	215	210	240
Venezuela.	72	100	135	960	1.355	1.870	500	685	960
Total...	78	100	129	29.935	38.180	50.440	15.655	19.630	26.115

O aumento expressivo da população na faixa etária de 7 a 14 anos, mostrando que o rejuvenescimento populacional é um fato social e demográfico, traz uma série de implicações de ordem política-econômica e, particularmente, educacional.

Trata-se de um segmento da população para a qual os investimentos de infraestrutura social têm que ser considerados com urgência prioritária. É o caso do investimento educacional.

O adiamento das soluções em prazo curto, para dar atendimento quantitativo e qualitativo à demanda escolar, cada vez mais mais premente, transfere para o futuro o problema. E essa transferência não se faz sem graves prejuízos para o crescimento econômico e para o desenvolvimento social.

Já não se trata de escolarizar tão somente para atender a imperativos de natureza democrática, vez que todas as Constituições dos países sulamericanos garantem a educação de primeiro nível até 12 ou 14 anos de idade.

O problema tem outras faces, tais como:

- as tendências para a modernização das estruturas agrá - rias estarão seriamente comprometidas se não puderem se apoiar em recursos humanos com um mínimo de qualificação;

- o fenômeno observado em todos os países da América do Sul, no que se refere à urbanização (ver quadro 7 anteriormente referido), só não se tornará social e politicamente inviável e, quicá explosivo, se a elasticidade da oferta de empregos encontrar a contrapartida de uma mão-de-obra qualificada minimamente;

- a própria modernização das estruturas políticas, que requerem uma participação efetiva e consciente de parcelas cada vez mais consideráveis da população, só se viabiliza a médio e longo prazos com elementos que tenham um mínimo de escolaridade de qualidade não desprezível;

- a planetarização cultural ("aldeia", de que fala Marshal Mc Luhan), possibilitando o acesso do indivíduo ao consumo inteli-gente da cultura só é factível onde as estruturas sociais não se encontram esclerosadas pelo analfabetismo de fato ou virtual.

Levando-se o problema da escolarização às faixas etárias de 15 - 19 anos e, mesmo, dos 20 - 25 anos, ele assume outros aspectos. Essas faixas correspondem aos níveis de instrução de 2º grau e universitário. À medida em que aumentam as matrículas no ensino de 1º grau; à medida em que as taxas de repetência e evasão ainda catastróficas ⁽⁸⁾ sejam contidas; à medida em que a pressão social por mais e melhores escolas se acentue, é necessário dar-se a devida atenção para o problema.

A formação dos quadros de técnicos de nível médio e de profissionais de nível superior é um reclamo de todo processo de crescimento econômico e de alteração das estruturas sociais.

A falta de elites dirigentes, nos setores profissionais, políticos, culturais impede ou retarda a demarragem nacional no sentido da criação do bem estar público, da justiça social, da afirmação no contexto internacional, de busca de mais e melhores perspectivas de vida (9) (10).

Cabe acrescentar que nos países da América do Sul, o atendimento escolar no 2º grau e no nível universitário, conquanto tenha apresentado sensível evolução nos últimos vinte anos, ainda é bastante precário.

Se o fenômeno for generalizado, verifica-se que cerca de 80% da população escolarizada se enquadram no ensino de 1º grau. Dos 20% restantes, a maioria se reparte por um ensino de 2º grau bastante diversificado (ensino técnico: industrial, agrícola, comercial e de formação de professores de 1º grau; ensino acadêmico).

Ocorre, todavia, que a maior parte das matrículas se concentra no ensino acadêmico, que, de forma geral, é inócuo do ponto de vista profissionalizante, constituindo-se mais num escalão ilusório de acesso à Universidade. Essa, com suas deficiências estruturais, é ao mesmo tempo causa e efeito do subdesenvolvimento.

O "numerus clausus" das instituições de ensino de 3º grau, forçado aqui e lá por uma pressão crescente e, não raro, explosiva, é o espelho da elitização das oportunidades educacionais a nível de graduação.

As perspectivas de ampliação quantitativa das matrículas universitárias não são alentadoras (11).

Esta situação generalizada sofre, na análise da questão, em cada país, diferenças acentuadas. A Argentina, o Chile e o Uruguai apresentam problemas menos dramáticos, sendo mesmo de destacar-se a posição privilegiada da Argentina no que se refere ao ensino de 3º grau.

2.5 - Os investimentos em educação e as estruturas econômicas

Educar a mais pessoas, atendendo concomitantemente aos dois aspectos interligados da quantidade e da qualidade, depende de muitas variáveis, dentre elas destacando-se a questão dos investimentos.

Hoje está superada a velha questão em que se debatiam os teóricos do planejamento, se a educação era um gasto, que poderia

ceder lugar a outras necessidades ou se ela importava tanto que não se poderia planejar sem tê-la na devida conta ⁽¹²⁾.

Investir representa, em termos mais simplistas, ter recursos para investir. E aqui o problema se complexifica, pois se prende a uma estrutura mais ampla, qual seja a do sistema econômico nacional como um todo.

Destinar 4, ou 6, ou 10% do PIB para a educação, pode representar uma decisão governamental que ponderou devidamente o montante de investimentos que deixam de ser destinados a certos setores para atender à educação.

Mas a economia dos países sulamericanos não é uma Fênix, que renasce das próprias cinzas. Ela sofre de "doenças" crônicas, estruturais que, por seu turno, geram crises conjunturais que agravam os deficits orçamentários e as disponibilidades de investimentos de capital.

São problemas que podem ser destacados:

- o rápido crescimento populacional;
- o aumento da força-de-trabalho ociosa ou subempregada;
- a estrutura fundiária e as técnicas de exploração agrícola, de forma geral primitivas;
- a industrialização insuficiente;
- os baixos níveis sanitários e alimentares;
- a fraqueza dos investimentos em setores infra-estruturais: energia, transportes, siderurgia;
- as urgentes prioridades de investimentos sociais: habitação, saneamento, comunicação;
- a debilidade do comércio externo, que acusa oscilações cíclicas, vez que se apoia basicamente na exportação de produtos primários e na importação de bens de capital e de bens de consumo;
- o endividamento externo, que limita a capacidade de conseguir créditos e/ou investimentos.

2.5.1 - O PIB e os totais demográficos em cada país originam rendas "per-capita" com duas características básicas:

- são pequenas;
- mascaram a realidade.

A primeira característica: a renda "per-capita" pequena, sofre, é natural, variações, sendo, por exemplo de cerca de 1.000 dólares na Venezuela e de menos de 100 dólares na Bolívia.

A segunda característica: mascaram a realidade, se traduz na hiperconcentração de renda nos estratos sociais superiores. Em muitos países de 1% a 5% da população detêm mais de 50% da renda.

Outro fenômeno a destacar é que a distribuição demográfica urbano-rural ocasiona maior concentração da renda em segmentos populacionais urbanos, ficando a população rural com níveis muito inferiores à média nacional.

Ora, esses aspectos do problema geram uma incapacidade para a poupança popular, já que grandes parcelas da população apenas sobrevivem.

Nesse particular, a estrutura agrária tem responsabilidade não desprezível (13).

A baixa produtividade, assim mesmo, é que responde pela maior participação no comércio externo, salvo nos casos da Venezuela (petróleo), Chile (cobre) e Bolívia (estanho).

2.5.2 - Os processos adotados em vários países para a industrialização, particularmente nas décadas de 50 e 60 se limitaram à substituição das importações para atender a uma demanda pouco elástica do mercado interno e às dificuldades de importação (limitações cambiais).

A industrialização substitutiva restringindo-se aos bens de consumo, chegou à fase da capacidade ociosa pela inelasticidade do mercado internacional nas exportações.

E o que a torna mais grave é o pequeno crescimento do mercado interno, possibilitando a instalação de indústrias de base.

Desta forma, continuam os países sulamericanos a assistir, ano após ano, à drenagem de capitais necessários à importação de bens de capital, de minérios, de combustíveis e, em menor escala, de bens de consumo, inclusive os não-duráveis (14).

2.5.3 - A dicotomia rural-urbana é reforçada pela mobilidade horizontal das populações que se deslocam para as cidades que sofrem o fenômeno da "inchação urbana" e não de crescimento.

Os efeitos são de natureza vária, como por exemplo o desequilíbrio na repartição de empregos urbanos, dado que os setores secundário e terciário não se revelam capazes de gerar empregos no mesmo ritmo da demanda (15). Outro efeito é sobre os investimentos em educação que se tornam mais necessários face ao processo acelerado de urbanização.

Como assinala FURTER, "...assistimos hoje, após o desenvolvimento universal das atividades terciárias, sobrepondo-se às demais, quando as cidades cresceram em ritmo desenfreado, ultrapassando as possibilidades da industrialização integral, com extraordinário avanço tecnológico das indústrias e das ciências modernas, assistimos, dizíamos nós, à ascensão maciça da pequena e média burguesias, arrastando com elas todos os elementos capazes das demais classes da população. A fim de atender às suas necessidades de ascensão, procurando os melhores processos para conseguir infiltrar-se na estrutura social e atingir os postos de comando, a burguesia - e os elementos das demais classes que a sustentam - precisa controlar o ensino secundário, obrigando o Governo a dar facilidades de acesso a seus filhos e netos." (16)

Ora bem, chega-se após essa breve análise, ao impasse da causação circular, em que o subdesenvolvimento nos países sulamericanos é, em grande parte, causado pela debilidade do subsistema educacional e, ao mesmo tempo, efeito dessa debilidade.

Em algum ponto, de uma ou de outra forma, é imperioso romper o círculo vicioso.

Não se trata exclusivamente de dotar a educação de maiores recursos, é necessário tê-los em quantidades suficientes e crescentes. E essa alocação de recursos não deve por de lado outros de importância vital para a economia do país, seja ele a Argentina ou o Equador.

No estágio atual dos sistemas econômicos dos países sulamericanos, a solução (utópica?) é alterar a estrutura interna do sistema econômico que se baseia:

- 1º - numa agricultura primitiva de exportação;
- 2º - em certos casos, no extrativismo mineral que apenas libera o minério bruto para exportação. É o caso do estanho boliviano, do cobre chileno, do petróleo venezuelano e, ao que tudo indica, dentro de pouco tempo, do petróleo do Equador;
- 3º - num setor terciário, que é a válvula de escape para a pressão da mão-de-obra que se evade do campo ou da mão-de-obra não absorvida pela industrialização do tipo "capital intensivo". O setor terciário acaba por constituir-se em panacéia, de produtividade muito pouco satisfatória;
- 4º - numa industrialização incipiente, concentrada em áreas restritas, voltada para a produção de bens de

consumo (exceção: a Argentina), sem "know-how", mera extensão de empresas estrangeiras;

5º - numa carência de infra-estrutura física (energia, estradas, portos, indústria de base);

6º - numa poupança quase nula, saldos negativos no balanço de pagamentos, reservas cambiais minguadas.

Não há o impossível em matéria de economia. Também não há milagres. O "milagre" alemão, o "milagre" japonês foram já devidamente desmascarado como tais.

Há soluções várias, únicas para cada país. Os exemplos do Peru e do Brasil são notáveis. Os diagnósticos dos diversos sistemas nacionais estão feitos e com terapêutica equacionada. Cabe aos comandos políticos as opções para preparar seus países para o "take-off".

Essa decolagem não se fará contudo sem a valorização dos recursos humanos. Já não cabe mais a discussão estéril entre "educação para o desenvolvimento" e "o desenvolvimento como pré-requisito para a educação".

O planejamento global dos sistemas econômicos, respaldado pelos regimes políticos que busquem atingir as metas propostas é condição "sine qua non" para alterar positivamente o perfil econômico-social dos países.

No que se refere à educação, aos poucos recursos orçamentários a ela destinados, podem ser adicionados recursos internacionais, sob a forma de empréstimos a longo prazo e assistência técnica real, que venha cobrir lacunas no "know-how" de cada país. É preciso cuidar que assim o seja realmente, para impedir a transferência pura e simples de modelos estrangeiros que eliminam o substrato cultural do país e não removem os pontos de estrangulamento.

Quanto ao planejamento da educação, convém que os projetos prioritários, aqueles de efeito multiplicador, sejam selecionados em função das realidades e das necessidades regionais. Cabe aqui valorizar os princípios da programação regional, que têm resultados mais objetivos e mais rápidos que os programas amplos, diluídos, abrangendo indistintamente todo um país.

Essa programação regional da educação, devidamente ligada aos objetivos nacionais, não corre o risco de ser confundida com os estreitos limites do regionalismo, do ufanismo local.

"Los problemas en Latino América, en materia de planificación para el desarrollo, se pueden classificar como problemas en el

orden administrativo, conceptual y de ejecución. En todas estas tres esferas parecen haber serias fallas".

"No es posible que pretendamos subsanar estos fenómenos con meros procedimientos de control".

"En América la planificación regional apenas comienza en estos momentos".

"Me parece que solamente por razones de eficiencia, hay una necesidad imperiosa de descentralizar".

"Los pequeños recursos que tenemos tienen que emplearse en su máxima capacidad. Esto significa que los procedimientos en países sub-desarrollados tienen que ser mucho más sofisticados que los empleados en países desarrollados"⁽¹⁷⁾.

2.6 - Conclusões parciais

- 1.^a - A América do Sul apresenta estágios distintos quanto à es truturação do sistema econômico de cada país.
- 2.^a - Esses sistemas são fruto da história, da demografia, dos regimes políticos e, principalmente da debilidade dos se tores econômicos.
- 3.^a - A educação nos países sulamericanos se insere no quadro geral das deficiências sócio-econômicas.
- 4.^a - O rápido crescimento populacional e os processos acelerados de urbanização revelaram o quadro real da educação nes ses países.
- 5.^a - A valorização dos recursos humanos é tarefa prioritária pa ra o crescimento econômico e para o desenvolvimento so cial.
- 6.^a - É imperiosa a transformação do panorama econômico nos paí ses sulamericanos, para o que há soluções alternativas já levantadas.
- 7.^a - A melhoria do subsistema educacional é perfeitamente viável, desde que se apoie no planejamento integrado.
- 8.^a - A programação educacional terá efeitos multiplicadores se atentar para as prioridades e para a implementação a ní vel regional.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 2

- (1) CUNIL, Pedro - A América Andina - Tradução de Octavio Mendes Cajado - São Paulo - Difusão Européia do Livro - 1968.

Ver Capítulo Terceiro - p. 33 - 40.

- (2) LAMBERT, Jacques - América Latina - Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira - São Paulo - Companhia Editora Nacional - Editora da Universidade de São Paulo - 1969.

"Sucede, inevitavelmente, que qualquer tentativa de classificação dos vinte países latino-americanos em função de seu nível geral de desenvolvimento, social e político, bem como econômico, implica amplamente na intervenção de impressões pessoais e comporta, assim, grande parcela de arbítrio. Os diversos índices, que é preciso utilizar, freqüentemente não coincidem e, sobretudo, a maioria desses índices não possuem senão escassa precisão na América Latina". p. 47.

- (3) CUNIL, Pedro - op. cit.

"No Peru, assiste-se a amplo movimento de mestiçagem (Cholización), que não é senão um movimento espontâneo, individual ou coletivo, da cultura indígena na direção da cultura nacional, dos modos de vida indígenas para os modos de vida da nação." p. 39.

- (4) UNESCO - Situación Demográfica, Económica, Social Y Educativa de América Latina - Buenos Aires - Argentina - Ediciones Solar Y Libreria Hachette S.A. - 1966.

- (5) FRANK, Andrew Gunder, et alii - Urbanização e Subdesenvolvimento - Organização e Introdução de Luiz Pereira - Rio de Janeiro - Zahar Editores - 1969 - p. 28.

- (6) PINTO, L. A. Costa - Desenvolvimento Econômico e Transição Social - 2a. edição - Rio de Janeiro - Editora Civilização Brasileira S.A. - 1969.

"Já vimos, e isto cada vez se torna mais evidente, que o que caracteriza o desenvolvimento como processo histórico e social de mudança é o fato dele ser promovido e não decorrer apenas de fatores espontâneos, como ocorreu tantas vezes noutras épocas e lugares". "...e que hoje intencionalmente, procuram acelerar o seu ritmo de transformação a fim de superar, em curto prazo, os seus índices de atraso." p. 38.

- (7) MYRDAL, Gunnar - Subdesenvolvimento - Tradução e adaptação de Rosinete Monteiro Soares - Brasília-DF - Coordenadora - Editora e Brasília Ltda. - 1970.

"Isto deveria ser considerado em correlação ao fato de que, por algum tempo, a força de trabalho em todos os países subdesenvolvidos se elevará muito rapidamente, por mais de 2% ao ano, e em alguns países muito mais.

A esse respeito deveria ser notado que um decréscimo na taxa de nascimentos, especialmente um decréscimo gradual, não tem efeito no tamanho da força de trabalho por 15 anos e somente um efeito muito pequeno, por, pelo menos, três décadas". p. 16.

- (8) UNESCO - Educación y Desarrollo en América Latina - Bases para una política educativa - Buenos Ayres - Biblioteca "Dimensión Americana" - Ediciones Solar S. A. y Libreria Hachette S.A. 1ª edición - 1967.

"La importancia real del número de alumnos matriculados disminuye sensiblemente si se tiene en cuenta que la matrícula en enseñanza primaria representa el 80% de la población estudiantil lo que significa que la educación impartida por los sistemas educativos de la región tiene el carácter predominante de enseñanza de primer grado - y se considera, por otra parte, el bajísimo promedio de retención escolar en todos los grados.

Esse baixo rendimento del sistema educativo contribuye a que el problema del analfabetismo en la región siga teniendo características graves. A su vez, el analfabetismo constituye un factor retardatário del desarrollo como puede apreciarse al examinar la relación entre analfabetismo y renta per cápita en determinados países y zonas de la región". p. 123

- (9) PINTO, L. A. Costa - op. cit.

"Na medida em que a educação cria um novo tipo de homem, exige - como concomitante ou como conseqüente - a produção de novos bens, a circulação de novas idéias e valores, a participação em novas esferas de relações e de decisões, a procura de novas perspectivas, o cultivo e a satisfação, em suma, de novas necessidades. E essas aspirações e necessidades novas, uma vez criadas mas não satisfeitas - diga-se de passagem - constituem, não raro, a mais inesperada e menos desejada contribuição que a educação pode dar à aceleração explosiva da transição social". p. 109.

- (10) ECHEVARRIA, José Medina, et alii - Desenvolvimento, Trabalho e Educação - Organização e Introdução de Luiz Pereira - Rio de Janeiro - Zahar Editores - 1967.

"O desenvolvimento econômico implica que se possa contar, através de sucessivas ampliações, com um sistema de posições técnicas sem as quais se torna impossível levar a cabo uma atividade econômica cada vez mais complexa e especializada.

E esses quadros de especialistas - desde os de mais modesta significação até os de mais complicado grau de formação intelectual são os que se mostram sob a forma de uma demanda que a sociedade reclama à educação, para que esta a atenda em prazo determinado. A educação vem a ser o instrumento de oferta capaz de satisfazer à mencionada demanda". p. 21.

- (11) RIBEIRO, Darcy - A Universidade Necessária - Rio de Janeiro - Editora Paz e Terra S.A. - 1969. p. 105.

Quadro 8

PROJEÇÃO PROVÁVEL DO INCREMENTO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA A PARTIR DE 1965 ATÉ O ANO 2000

	Situação em 1965 (mil)	Situação no ano 2.000		
		Hipótese A (mil)	Hipótese (mil)	Hipótese C (mil)
População total	240.000	650.000	650.000	650.000
População 19-22 anos	17.000	48.000	50.000	71.000
Matrícula Geral	40.000	110.000	130.000	180.000
Matrícula 3º Nível	800	2.100	6.500	13.500
Professores Universitários	80	210	500	900

Hipótese A: Projeção das proporções atuais sobre a população prevista para o ano 2.000 (ONU, 1958 e 1963).

Hipótese B: Projeção das proporções atingidas pela Argentina em 1965 sobre a população total da América Latina prevista para o ano 2.000.

Hipótese C: Projeção das proporções atingidas pelos Estados Unidos em 1965 sobre a população total da América Latina prevista para o ano 2.000.

- (12) MYINT, Hla, et alii - Desenvolvimento, Trabalho e Educação - op. cit.

"A experiência dos países desenvolvidos tem sugerido que a velocidade do crescimento econômico de que estes têm gozado não pode ser explicada satisfatoriamente apenas em termos de aumentos quantitativos mensuráveis em capital físico e em tamanho da população trabalhadora. Isso conduziu à hipótese de que um "resíduo" substancial do crescimento econômico deve ser explicado em termos de um aumento da produtividade dos recursos, devido a inovações técnicas e outros aperfeiçoamentos qualitativos dos métodos de produção e organização. Esses fatores "residuais" do crescimento econômico, segundo se crê, estão direta ou indiretamente relacionados com uma educação melhor". p. 130.

- (13) ECHEVARRIA, José Medina et alii - A Agricultura Subdesenvolvida - Tradução de Dorothy Nebel - Petrópolis, RJ - Editora Vozes Limitada - 1968.

"Um aspecto típico do atraso rural da América Latina são os baixos níveis da vida camponesa. Somente nos últimos anos e, principalmente, como consequência da mobilização política de importantes setores rurais, a atenção pública pareceu captar os traços capitais dessa miséria.

Se levarmos em conta a participação relativamente baixa da agricultura no produto nacional, que caracterizou a grande maioria dos países durante o período de 1945-60, o alto número de pessoas que dependem dessa atividade produtiva, e a fraca tendência da população rural a polarizar-se em grupos desiguais ao longo da escala de hierarquia social, não é difícil entender os baixos níveis de vida das massas camponesas". p. 33-34.

- (14) FURTADO, Celso - Estagnação e Subdesenvolvimento na América Latina - Rio de Janeiro - Editora Civilização Brasileira - 1966.
- (15) FRANK, Andrew Gunder, et alii - Urbanização e Subdesenvolvimento - op. cit. p. 135-173.
- (16) FURTER, Pierre - Juventude e Tempo Presente - Tradução de Luís Lourdes de Orlandi - Rio de Janeiro - Editora Paz e Terra Ltda. 1967. p. 22-23.
- (17) GARCÉS, Wilson - Resumen General de las Necesidades de Planificación en América Latina - Regionalización - Instituto Panamericano de Geografía e História - Comisión de Geografía - Rio de Janeiro - APEC Editora S.A. - 1969. p. 245-248.

C A P Í T U L O 3

A QUESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

3 - A QUESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

3.1 - Objetivos

- 1 - Assinalar a relação estreita entre sistema econômico, estrutura social, regime político e subsistema educacional no Brasil.
- 2 - Destacar as profundas alterações sócio-econômicas verificadas no Brasil, nos últimos vinte anos e suas repercussões no panorama educacional.
- 3 - Analisar as perspectivas que se abrem para a educação, na presente década, face ao modelo brasileiro de desenvolvimento.
- 4 - Mostrar a evolução do processo educacional no Brasil, através de "contos históricos".

3.2 - Introdução

É conveniente estabelecer, de início, uma diferença de conceitos entre educação como um todo e a educação normalmente dita formal.

A primeira é inerente a todo grupo social, que a realiza através de um processo continuado, abrangente, por intermédio de todos os agentes, de uma forma mais ou menos consciente. Encontramo-la nos grupos sociais mais primitivos como nas sociedades tecnologicamente mais avançadas. As variações são de conteúdo, de intensidade, de meios, não, de propósitos.

A educação formal, ao contrário, é a que se realiza quase sempre nas escolas. Faz parte dos objetivos sociais, todavia se caracteriza por pretender ser mais organizada, com períodos marcados - etapas ou ciclos. Quase sempre se processa nas escolas embora o conceito de escola - um ambiente físico onde se reúnem alunos e professores para o trabalho educativo - tenha variado no tempo.

Hoje, mais que nunca, a educação formal vai liberando-se da necessidade da "escola-prédio" típica. Os meios de comunicação de massa (rádio, TV, cinema, toca-discos, cassetes, jor-

nais e revistas, ensino por correspondência) - vêm atingindo parcelas consideráveis da população a escolarizar, de forma coerente, planejada. O fenômeno pode ser observado em áreas urbanizadas dos Estados Unidos ou da Grã-Bretanha, como em grupos rurais na Nigéria ou em fazendas isoladas na Austrália (1). No Brasil, o Projeto Minerva atinge, pelo rádio, populações esparsas ao longo da Amazônia, a TV educativa amplia seu raio de ação e sua clientela.

Essa introdução visa a esclarecer que ao fazer referência à educação, se enfocará a educação formal.

3.3 - A Educação no Brasil, ao longo dos séculos.

Observa-se que há uma íntima ligação entre os estágios econômicos, no Brasil, a formação da sociedade e sua movimentação vertical e horizontal, sua caracterização política e a educação. O conjunto forma um sistema coerente. Assim como uma organização pré-capitalista pode se dar ao luxo de prescindir de uma educação formal, o estágio atual que, baseado no capitalismo, enfatiza a industrialização e a reformulação agrária com vistas ao aumento da produtividade, fez fortes apelos à educação de massa. E esta tem que atender ao duplo aspecto da conjugação de quantidade com qualidade.

O Brasil, como o restante da América sob o domínio espanhol, teve seu destino marcado pelas características do mercantilismo europeu, nos séculos XVI e XVII. Muito mais colônia de exploração que de povoamento, o qual se fazia em função do mercado internacional a reclamar maior produção, o Brasil não teve implantado nesses séculos nenhum "sistema educacional".

As fazendas de gado e de cana - imensos latifúndios raramente povoados - viviam de forma quase autosuficiente. O plantio da cana e de outros produtos secundários, a criação extensiva do gado, prescindiam de uma educação formal. Quanto muito, no núcleo das fazendas, há uma aprendizagem manual de ofícios necessários à própria movimentação do conjunto: serralheiros, ferreiros, carpinteiros, oleiros, etc.. Aos poucos, esses ofícios foram passando para os escravos e adquirindo uma conotação pejorativa até hoje não totalmente erradicada.

As ordens religiosas cuidavam de ministrar a alfabetização e rudimentos de latim, gramática e retórica a uns poucos que constituíam a camada dirigente, a aristocracia rural⁽²⁾

O início da mineração do ouro no Brasil, vai determinar o deslocamento do eixo econômico, acompanhado de afluxo de migratório e de urbanização praticamente incipiente, à época.

Os trabalhos decorrentes da mineração, de certa forma, ocasionam novo impulso à educação, não só para os "aprendizes" e "mestres-de-ofício", como para a aristocracia e a burguesia emergentes, centradas nos núcleos urbanos, que buscavam mais e melhor educação.

Todavia o fenômeno, além de localizado em áreas restritas sem influenciar o restante do país pela deficiência das comunicações, foi relativamente efêmero. Com o prenúncio do esgotamento da mineração, já no século XVIII, murcha o dinamismo econômico-urbano, a legislação torna-se mais opressiva até desembocar nas proibições de atividades artesanais, como a pequena "indústria" gráfica e outras.

A penetração de idéias européias, mais que idéias, ideais, tinha que ser jugulada sob pena de ameaçar a precária dominação portuguesa.

As raríssimas escolas existentes eram representadas pelos seminários. De mais não necessitavam nem o sistema econômico, nem a estratificação social. A casa grande e a senzala se autobastavam. Posteriormente, os sobrados e os mocambos refletiam a divisão de riqueza⁽³⁾ e o parco consumo educacional, quase restrito à minoria masculina das casas grandes e dos sobrados.

O século XIX marcou-se logo na primeira década pela mudança da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro.

As modificações no panorama econômico, político, social, administrativo não tardaram. A intensificação das correntes comerciais, a instalação de um aparelho administrativo que necessitava de infra-estrutura urbana e, por via de consequência, ao menos pré-industrial e educacional, os movimentos de natureza ideológica e política vindos da Europa e dos Estados Unidos

acabaram por refletir-se mais acentuadamente na demanda educacional no Brasil.

Essa demanda foi parcialmente satisfeita: aumentava o número de operários no Rio de Janeiro, instalavam-se núcleos de educação superior (militar e civil), mas o quadro refletia apenas os reclamos das classes dirigentes. A grande massa demográfica permanecia escrava ou semi-escrava, à margem de quaisquer benefícios de uma educação formal.

Mesmo o aparecimento de um novo produto - o café - não determinou alterações profundas no "status quo", ao menos de início. Ao contrário, reforçou os quadros oligárquicos e a marginalização cultural dos trabalhadores, agora no vale do Paraíba encaminhando-se para São Paulo.

O fenômeno continuava a se verificar em área restrita. O restante do país permanecia pouquíssimo alterado.

A industrialização era apenas uma mancha diferente no quadro predominantemente agrário. Em 1889, não havia mais que 636 fábricas e 54.000 operários. Fábricas, muitas delas, pouco dignas do nome e operários mais artesãos que propriamente operários, como os da Europa industrializada.

O recenseamento de 1890 que registrou a existência de 17 milhões de habitantes no Brasil se descesse à análise do panorama educacional assinalaria quase 17 milhões de analfabetos de fato.

"O que então era considerado cultura eram apenas as criações culturais, o exercício da especulação intelectual, tanto mais alta a cultura quanto mais abstrata e menos prática, o labor das classes sociais inferiores não era mais do que o mero praticismo das classes incultas, sem qualquer chancela de prestígio social" (4)

Em 1900, a população de mais de 15 anos era de 9 750 000 habitantes, dos quais 3 380 000 eram considerados alfabetizados. Se hoje o conceito de alfabetizado é, ainda, tão elástico, envolvendo muitas vezes 1 ou 2 anos de escolarização, é de imaginar-se a pouca fidedignidade desses dados censitários. (5)

A letargia educacional do período monárquico vai legar à República um país sem infra-estrutura educacional.

"Na realidade, ninguém dava crédito aos educadores (nem sequer eles próprios) na sua pregação de educação para todos. Com efeito, os próprios educadores tinham sempre o cuidado de dizer que não era possível, economicamente, a solução do problema educacional brasileiro...

Quando mudanças de estrutura social, da ordem das que nos deviam trazer a república e com ela a democracia, se processam efetivamente no seio de um povo, o problema econômico não pode constituir obstáculo à sua real efetivação." (6)

Só na década de 1920, com uma industrialização menos débil, com os processos de urbanização se configurando mais nitidamente (7) com uma conscientização política que vai desembocar na luta pela modificação dos processos eleitorais, é que se constatou a pobreza e a má distribuição da educação no Brasil.

O período de 1930-1950 é de transformações profundas, no Mundo e no Brasil. Em vinte anos, assiste-se à eclosão de guerras localizadas ou mais gerais (1939-45); à revolução de 1930, ao Estado Novo, à volta ao regime democrático em 1945, à sucessão não sem turbulências de governos federais; à crise econômica mundial e seus reflexos no Brasil; ao início de nossa efetiva industrialização; ao crescimento demográfico acelerado; à urbanização acompanhada de difusão dos meios de comunicação; o comércio interregional, intra-regional e internacional se intensificou; as migrações internas se acentuaram.

Ora, todas as alterações acima, apenas traçadas em linhas gerais, teriam que provocar conflitos e acomodações sociais de caráter profundo. E isso não ocorreu sem refletir-se no quadro educacional: a escolaridade aumentou, foram criadas faculdades de filosofia, multiplicaram-se as escolas normais.

Mas o ensino continuava marcado por profunda dicotomia: o ensino para as classes privilegiadas de uma ou de outra forma, era o humanístico; o ensino profissional "para as classes menos favorecidas", conforme se consagrava na Constituição de 1937.

Nas duas décadas seguintes, os fenômenos anteriormente assinalados cresceram de intensidade: profundas alterações econômicas; instabilidades políticas; maior conscientização das necessidades individuais e sociais; pressão demográfica e escolar; planifica

ção global de início tímida e, posteriormente, considerada pré-requisito para a atuação governamental; impacto dos "mass-media"; equacionamento dos problemas do desenvolvimento e do subdesenvolvimento.

As aspirações por uma melhor educação, ainda não satisfeitas quantitativa e qualitativamente, são efeito de todas essas transformações profundas e se colocam, no início da década de 70, como prioridades básicas no quadro dos objetivos nacionais.

3.4- O quadro atual da educação no Brasil

Durante muito tempo, no Brasil, o planejamento integral e integrado não entrava na cogitação dos responsáveis pela condução política, de nível superior.

Cada setor cuidava de programar atividades, que muitas vezes não eram respaldadas por uma previsão de recursos, o que conduzia ao malogro das iniciativas. Outras variáveis interferiam no sucesso dessas programações setoriais. Uma delas, de fácil identificação; é que os projetos setoriais não estavam compatibilizados entre si e os planos uns com os outros. ⁽⁸⁾

Hoje, não se pode planejar a educação, seja do ponto-de-vista nacional, seja do ângulo estadual e/ou regional sem levar em conta as metas e bases globais estabelecidas pelo governo. A partir daí, devem ser estruturados os subsistemas educacionais, os modelos propostos, as previsões de natureza orçamentária e de recursos humanos, etc.

Ocorre que o Brasil se vincula a uma estrutura mais complexa, compondo um geo-sistema amplo, de ponto-de-vista político, econômico, social. Assim, também é tarefa preliminar estabelecer-se quais são as metas gerais de integração no geo-sistema. ⁽⁹⁾

Atualmente, há uma preocupação nítida em buscar a integração do subsistema educacional com os demais subsistemas. E a educação que se planeja, que se busca reformular, não se desvincula da valorização integral do homem, considerado em si mesmo e como recurso para o desenvolvimento. Por isso, a questão educacional é enfocada desde o processo de alfabetização até os níveis mais altos, como os de pós-graduação.

Considerando o aspecto particular da educação para o desenvolvimento, são nítidas duas preocupações: a relativa ao pleno emprego e a que se volta para a implementação de uma tecnologia nacional.

Para a consecução das metas, torna-se necessária a análise da questão através dos seguintes componentes:

- educação e indivíduo
- educação e desenvolvimento
- alfabetização - educação de base
- ensino de 1º grau
- ensino de 2º grau
- ensino universitário e de pós-graduação
- ensino e trabalho

3.4.1 - Educação e indivíduo

No Brasil, como no Mundo, "a década dos 60 marcou a reabilitação do Homem como agente primordial do desenvolvimento; a década de 70 enfatizará a posição do Homem como seu beneficiário exclusivo .

A frase é simples e envolve o que se denomina uma reversão de expectativas. Mas, descendo-se ao fundo da proposição, vê-se que a complexidade do tema é ampla. De que formas, sob que aspectos, com que intensidade, com que grau de variação, o Homem será o beneficiário do desenvolvimento? Aqui o próprio conceito de felicidade entra em questão. O que vem a ser a felicidade individual ou, mesmo, a felicidade social? Até que ponto ela pode, ou não deve, ser quantificada?

Do ponto-de-vista individual ela será um estado de espírito ou um complexo "condições materiais-estado de espírito", que só a cada um compete fruir e julgar, avaliar? Neste sentido, entra-se no domínio da Ética, da Moral, da Religião, até da Metafísica.

Do ângulo dos grupos sociais, o que vem a ser a felicidade? Sabe-se, por certo, o que não é, mais isso não encaminha para a resposta ao que se deva ser.

Pode-se dizer que essa quase utopia difere no tempo e no espaço. O ideal grego hoje não poderia ser repetido e, mesmo,

se nos afigura talvez absurdo, porque a Felicidade Nacional Bruta era repartida entre os poucos que compunham os estratos superiores da sociedade. Os grupamentos humanos a que convencionamos chamar de "primitivos", podem chegar ao estado de harmonia, de integração e de felicidade social. Os trabalhos de C. Levy-Strauss e de Margareth Mead, de um grande número de antropologistas, ao menos nos mostram que o nosso "modelo social" não é o único viável.

Seria o caso de uma auto-análise: o modelo almejado, que é factível, é o que conduz à felicidade social ? Ou a nova santíssima trindade: industrialização, tecnologia, consumo de massa já é contestada a partir do seu núcleo mesmo ? Ou o sub-consciente social de que fala Jung está pesado de contradições ? Parece que a componente de criação está sendo suplantada pela de destruição, auto e hetero.

Teremos todos que repetir os modelos que geraram a tecnologia avançada, ou poderemos conviver com a tecnologia sem os seus inconvenientes ? Cada nação, cada grupo social não terá mais que o direito, o dever, de buscar seu próprio perfil ?

Evidentemente vive-se uma época de profundas contradições e, por isso mesmo, a pré-história de um período novo. Vive-se uma época de transformações sociais apenas esboçadas, alto que se assemelha a períodos como o fim da Idade Média, do Renascimento, da Revolução Industrial. Algo novo está em gestação, do ponto-de-vista social. E parece que é puro ensaio acadêmico testar modelos de laboratório. Há variáveis não quantificáveis.

"A grande regra de ouro - hoje abandonada - desta atitude é a da independência do pensamento humano".

.....

"Não tenhamos medo de pensar, nem permitamos que alguém nos ameace contra esse privilégio de pensar independentemente e livremente." ...

.....

"A promessa e as possibilidades do conhecimento humano abrem, com efeito, toda sorte de alternativas." (10)

Parece mesmo, que quaisquer sejam os caminhos que as so ciedades venha a percorrer, o "quid" de toda a sua bagagem física e mental é a educação, cada vez mais extensiva, cada vez mais inten siva. Educação que gere a liberdade e a vontade de pensar, requisi tos básicos para a solução de problemas de natureza vária.

3.4.2 - Educação e desenvolvimento

Preliminarmente é interessante observar que os diversos conceitos em voga sobre "desenvolvimento" se identificam ao subli nharem a intercomplementaridade do fenômeno: o desenvolvimento não é tópico, não é setorial, mas abrangente do ponto-de-vista verti cal e horizontal. Isso significa que ele não se refere apenas ao aspecto social, ou político, ou econômico. A conexão entre essas va riáveis de um sistema é imprescindível. Se o desenvolvimento se re laciona a uma melhoria dos grupos sociais, é preciso identificar es sa melhoria do ângulo quantitativo e qualitativo.

O aumento da renda "per capita", a diminuição da mortali dade infantil, o aumento da expectativa de vida, o aumento da rela ção calorias/habitante, o respeito às liberdades individuais e o respeito do indivíduo aos grupos sociais e aos interesses naciona is, a eliminação do analfabetismo e a escolarização crescente da população, o lazer como parte integrante, necessária e planejada na vida de cada um, a eliminação do desemprego e do subemprego, o aces so às fontes de cultura, a mobilidade social acelerada, tudo isso, e muito mais, se entrelaça, numa interdependência flagrante.

Por não haver - e nem sempre há - sincronismo dos fenôme nos, alguns antecedendo outros, mas há correlação, a médio ou longo prazos. Pode não haver uma total conscientização e participação en gajada, racional, no processo, como assinala COSTA PINTO (11), mas que ele se desenrola é inegável. Os erros podem ser de aceleração ou de distribuição de resultados, que podem gerar uma forma antide mocrática do desenvolvimento, ou seja a sua antítese, o antidesen volvimento que beneficia apenas a uma parcela restrita da socieda de.

O desenvolvimento não deve ter valores hierarquizados, ou ele é total ou não é desenvolvimento. Pode haver, isso sim, uma es cala de prioridades que, por isso mesmo, constituem meios, antece dentes, para um fim.

3.4.3 - Desenvolvimento - economia - planejamento.

Parece ultrapassado o conceito alienador de que "todas as sociedades tendem ao desenvolvimento". Ele seria quase uma predestinação, uma espécie de utopia edênica viável, vez que essa seria a "marcha inexorável da história dos povos". Os subdesenvolvidos apenas estariam atrasados historicamente: mas as etapas seriam concluídas. Algo assim como o "laissez-faire" que servia bem aos propósitos das classes sociais e do pequeno número de nações que usu-fruem quase integralmente o desenvolvimento.

Hoje acredita-se firmemente que o "laissez-faire" está terminado, que cada povo deve intervir no presente para alterar as perspectivas futuras. Os padrões referenciais não podem ser os de uma minoria, mas devem corresponder aos modelos que se traduzem por uma justiça social ampla.

Por isso, desenvolvimento-economia-planejamento constituem dados de uma equação e não angulações diferentes ou conflitantes da problemática social.

Os países que se enquadram entre os de alto desenvolvimento, reformulam, constantemente, seus objetivos, ou buscam fazê-lo.

Os subdesenvolvidos estão conscientes de que a estagna-ção, a miséria, o analfabetismo, a fome, o desemprego, não são imposições naturais ou extra-naturais. São removíveis.

O rompimento da "causação-circular" é possível sem que se recorra a modelos alienígenas, como se fosse fatalidade histórica todos terem que percorrer as mesmas etapas.

O desenvolvimento como estado de espírito coletivo prepara caminho para as realizações pragmáticas.

O desenvolvimento é planejável e outra coisa não vêm fa-zendo todos os povos, variando a orientação, o grau de esforço, a seleção de metas, as prioridades.

3.4.4 - Educação e desenvolvimento; desenvolvimento e educação

Parece não haver mais dúvidas quanto ao valor da educação para o desenvolvimento. Há distorções nas técnicas de ajustar as duas variáveis, mas ambas não são desligadas, são intercomplementares.

Durante séculos a crença de que a educação era apenas um bem de consumo basicamente cultural, levou a eliminar a componente econômica do processo.

"Em princípio, foi a vigência do puro domínio do conceito metafísico da educação, no seu reconhecimento como direito humano universal. Uma colocação do problema situada na área exclusiva de sua filiação a valores morais, éticos, estéticos, cívicos, filosóficos, religiosos.

No fundo, uma certa ambivalência de posição, entre a formulação democrática contida no reconhecimento ao direito universal à educação e sua inspiração motivadora, sutilmente aristocrático-religiosa". (12)

Os economistas deram partida aos estudos mais aprofundados das relações entre educação e desenvolvimento, após 1945, concluindo que os investimentos na educação são um dos fatores básicos para esse mesmo desenvolvimento.

Como diz o atual Ministro da Educação: "Nos dias hodie nos, o jargão dos economistas deu novo colorido à velha verdade e diz-se que sem a qualificação dos recursos humanos não há possibilidade de incremento do PIB até o limite do "take-off", para as nações em desenvolvimento.

É sem dúvida, uma forma sedutora de expressar um conceito acaciano" (13).

Mas o fato positivo das constatações é que se estabeleceu como verdade que a educação é investimento.

Estudos realizados por economistas, relativos a diversos países e em diferentes períodos, revelaram que o crescimento do pro

duto real não foi apenas função do estoque de capital e da força de trabalho. Nem dependeu dos recursos econômicos físicos, em esta do potencial. Em todas as análises havia um "resíduo" apreciável na contabilização do crescimento do produto real. Finalmente o "resíduo" foi identificado: era produzido pela melhoria da educação e do progresso técnico.

"Mais pormenorizados ainda foram os resultados obtidos por Denison a respeito do crescimento do produto real norte-americano entre 1929 e 1957, segundo os quais a taxa média do crescimento de 2,93% ao ano era atribuível aos seguintes elementos:

à acumulação física de capital	0,53% a.a.
ao aumento do estoque de mão-de-obra.....	0,80% a.a.
à educação	0,67% a.a.
à melhoria da produtividade dos fatores	<u>0,93% a.a.</u>
TOTAL -	2,93% a.a.

Por esses últimos resultados, o aumento físico da quantidade de fatores teria sido a causa de apenas 45% do crescimento verificado. O resíduo era responsável por 55% do progresso, cabendo 23% à educação e 32% à melhoria da produtividade dos fatores". (14)

Assim, centra-se, cada vez mais, o esforço em destinar recursos para a educação. Esses, provêm de fontes diversas: federais, estaduais, municipais, particulares. O quadro nº 9, a seguir, dá idéia da evolução dos recursos aplicados.

QUADRO Nº 9

BRASIL - RECURSOS APLICADOS EM EDUCAÇÃO E PRODUTO INTERNO BRUTO 1960/1970(*)

ANO	RECURSOS APLICADOS EM EDUCAÇÃO							PRODUTO INTERNO BRUTO	RECURSOS EM % DO P.I.B.
	RECURSOS PÚBLICOS				PRIVADOS	EXTERNOS	TOTAL		
	FEDERAIS	ESTADUAIS	MUNICIP.	TOTAL					
1960	677.270	1.097.301	147.320	1.921.891	415.100	4.000	2.340.991	95.604.800	2,4
1961	721.966	1.277.448	149.066	2.148.480	429.700	14.900	2.593.080	102.587.000	2,5
1962	309.327	1.463.298	135.430	2.471.055	454.700	4.700	2.930.355	110.203,800	2,6
1963	696.787	1.167.626	86.880	1.951.293	461.000	247.200	2.659.493	113.560,300	2,3
1964	837.146	1.087.428	136.154	2.060,728	468.000	20.800	2.549.528	115.205,800	2,2
1965	1.239.212	1.839.506	211.542	3.290.260	477.100	19.800	3.787.160	117.337.700	3,2
1966	1.292.364	2.028.876	268.316	3.589.556	481.000	104.200	4.174.756	124.156.400	3,4
1967	1.323.921	2.406.191	364.913	4.095.025	507.800	114.300	4.717.125	128.673,500	3,7
1968	1.202.061	2.674.652	479.706	4.356.419	501.000	121.000	4.978.419	143.842.100	3,5
1969	1.396.200	3.322.717	519.410	5.238.327	560.500	180.000	5.978.827	158.017.800	3,8
1970	1.490.000	3.690.000	610.200	5.780.200	578.000	181.000	6.539.200	172.239.400	3,8

FONTE - Centro Nacional de Recursos Humanos - IPEA - 1971

(*) Cr\$ 1.000,00 de 1970.

É nítida a evolução não apenas do PIB, como a porcentagem do mesmo que se destina à educação: ela é crescente e, no caso, refere-se tão somente a percentuais alocados à educação pelos setores mencionados.

Se, todavia, for considerado que outros Ministérios igualmente destinam recursos à educação, o montante será mais significativo. É o caso, por exemplo, dos Ministérios que mantêm um sub-sistema paralelo ao do MEC, conquanto muito menos expressivo e muito mais específico. Tais são os casos do Ministério da Agricultura (Escolas Agrícolas), do Ministério do Exército (Colégios Militares, Academia Militar das Agulhas Negras), do Ministério da Marinha (Escolas Navais, Centros de Aprendizes, Colégio Naval), Ministério da Aeronáutica (Escolas de 1º e 2º graus, Escola Superior), Polícias Militares (Centro de Formação de Oficiais), Ministério do Interior (através de sub-sistemas mantidos pela SUDENE, SUDAM, SUDECO, SUDESUD etc..

A esses, torna-se necessário, acrescentar que muitas empresas particulares mantêm cursos para a preparação e qualificação da mão-de-obra específica de que necessitam, como as empresas petrolíferas, automobilísticas, siderúrgicas, de comunicação, etc.

Levando-se, todavia, em consideração o que demonstra, apenas, o quadro anteriormente assinalado, observa-se que há até 1970, um aumento da porcentagem do PIB em educação; 3,8%. Mas, ainda, é pouco. Em situação ideal, deveríamos chegar a 5% e 6% do PIB destinados à educação. Outros empreendimentos, inclusive os de natureza social, não permitem que a educação seja mais aquinhoadada. É um problema típico de país em desenvolvimento. Observe-se o quadro nº 10, que assinala a posição do Brasil no conjunto de 22 países. Atente-se, contudo para: o período de referência não é idêntico para todos os países; as necessidades educacionais (investimentos financeiros) variam igualmente conforme o estágio de desenvolvimento de cada país.

QUADRO Nº 10 - GASTOS PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO

(Como Porcentagem do Produto Nacional Bruto e Taxas de Crescimento em Alguns Países do Mundo)

P A Í S E S	GASTOS PÚBLICOS COMO % DO PNB	ANO DE REFERÊNCIA	TAXA REAL DE CRESCIMENTO DAS DESPESAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	PERÍODO DE REFERÊNCIA
ÁUSTRIA	4,40	1967	9,3	1957-1966
BÉLGICA	5,57	1967	8,6	1958-1967
BRASIL	3,35	1970	18,8	1964-1970
CANADÁ	5,65	1965	13,5	1954-1965
DINAMARCA	6,12	1967	11,4	1955-1966
FINLÂNDIA	6,43	1967	nd	-
FRANÇA	4,81	1967	11,0	1952-1967
ALEMANHA OCIDENTAL	2,96	1966	9,3	1950-1966
GRÉCIA	1,89	1964	12,2	1950-1966
ISLÂNDIA	4,80	1967	nd	-
IRLANDA	4,23	1967	5,7	1950-1965
ITÁLIA	5,44	1967	13,7	1957-1965
JAPÃO	4,54	1965	9,8	1950-1965
HOLANDA	6,71	1967	11,4	1950-1961
NORUEGA	5,81	1967	7,4	1950-1967
PORTUGAL	1,44	1965	6,5	1950-1965
ESPAÑA	2,06	1967	10,4	1950-1966
SUÉCIA	7,40	1966	10,0	1957-1965
SUIÇA	3,62	1964	7,9	1955-1964
TURQUIA	3,70	1967	9,5	1950-1967
REINO UNIDO	4,15	1965	7,8	1953-1965
ESTADOS UNIDOS	5,10	1967	8,2	1955-1967

Fonte: The OECD - Observer nº 44/February 1970 (Gastos públicos como percentagem do PNB).

The OECD - Observer nº 47 August 1970 (Taxas de crescimento dos gastos).

Fonte brasileira: "Educação no Brasil" - MEC - 1971.

Gasta-se muito em educação, mas gasta-se mal. Como diz Mário Henrique Simonsen⁽¹⁵⁾ a produtividade do sistema é baixa. Os insumos educacionais podem ser elevados, mas o produto final, além de quantitativamente pequeno é, muitas vezes, de qualidade duvidosa.

A "pirâmide do desperdício" está representada no gráfico nº 7.

Gráfico nº 7

Fonte: "EDUCAÇÃO PLANIFICADA" - MEC - 1971

As perdas são incrivelmente absurdas, de tal forma que:

- 1º - a cada mil alunos que são matriculados na 1ª. série do ensino de 1º grau, trezentas outras crianças ficam fora do sistema formal, ou seja, a escolarização inicial está aquém da demanda;
- 2º - ao longo do curso, as perdas vão se acentuando e, numa consideração global, a partir do gráfico, de cada 1000 alunos referidos anteriormente, só 41 terminam o curso superior, isto é, 95,9% ficaram ao longo do caminho. Deve-se ainda considerar as perdas efetivas (e maciças) que se observam no ensino de 1º grau, notadamente na passagem da 1ª. para a 2ª. série (repe^tência e evasão).

O investimento sem retorno, ou de retorno (custo/benefício) muito pequeno, é função de inúmeras variáveis, e só uma análise regional revela as causas básicas. Todavia, de forma geral, podem ser apontadas as seguintes:

- 1º - matrícula não total na 1ª. série do ensino de 1º grau;
- 2º - carências sócio-econômicas de maioria esmagadora da população, que se reflete nos baixos índices de aprendizagem;
- 3º - professorado leigo (nos 4 primeiros anos de ensino, 49% das professoras são leigas) ⁽¹⁶⁾;
- 4º - escolas espacialmente mal distribuídas, agravando-se o problema nas zonas rurais;
- 5º - prédios escolares:
 - 70% das escolas que ministram os 4 primeiros anos, são de uma só sala, em que se misturam alunos com diferentes níveis de aprendizagem;
 - paradoxalmente mal ocupados: são comuns as turmas de mais de 50 alunos, e a capacidade ociosa é grande (férias prolongadas, 180 dias letivos apenas);
 - mal equipados;
 - raros os que são técnica e pedagogicamente construídos;

- 6º - currículos inadequados às realidades sociais, psicológicas e lógicas;
- 7º - falta de material escolar (livros, auxílios audiovisuais, laboratórios e oficinas);
- 8º - métodos didáticos ultrapassados;
- 9º - carências alimentares (vide papel da merenda escolar na retenção de alunos nas escolas), saúde precária do alunado das classes sociais mais baixas;
- 10º - falta de centros de preparação de professores, predominando o laicato no ensino de 2º grau e no antigo ginásio (5a. a 8a. séries do 1º grau);
- 11º - falta ou irrealismo dos planejamentos educacionais;
- 12º - deficiência nos métodos de avaliação da aprendizagem;
- 13º - burocracia administrativa esclerosada, que tem a contrapartida na falta de administradores do subsistema educacional com formação atualizada;
- 14º - deficiência de dados estatísticos, igualmente, dificulta ou torna irrealísticos os diagnósticos educacionais.

Essas são, apenas, algumas das causas gerais que respondem pela defasagem custo/benefício na educação brasileira.

Anteriormente frisou-se que a educação é investimento e já se torna ultrapassado o debate girando em torno dos temas: "a educação é uma das causas do desenvolvimento X o ritmo e o volume do crescimento econômico predeterminam os investimentos educacionais".

Hoje é o ponto pacífico que mais e melhor educação marcham ao lado do crescimento econômico, agem positivamente sobre o mesmo. (17)

Mas a moeda, como sempre, tem duas faces. Se, por um lado, a educação demanda investimentos, por outro ela é fator de con

sumo. À medida que a educação abre novos horizontes ao indivíduo, à medida em que ela o habilita profissionalmente, aumentando o seu poder aquisitivo, ele passa a ser um consumidor mais exigente. Não apenas exigência de mais educação - o que é um aspecto do problema -, mas exigências de outras ordens.

Algumas são de natureza material, física, tais como:

- aumenta a sua demanda de bens de consumo, duráveis e não duráveis;
- cresce a sua pressão no sentido de usufruir de um equipamento terciário mais abundante e de melhor qualidade.

Como se observa, essas exigências têm que ser satisfeitas por via de um crescimento econômico, nacional e/ou regional. Além do crescimento que pode, na pior das hipóteses equilibrar o binômio demanda-oferta, há que incrementar os investimentos sociais na infra-estrutura: escolas, saneamento, hospitais, energia elétrica, telefones, abastecimento de água, rede de esgoto, habitações, diversões, etc., etc..

Se o crescimento econômico possibilitar a alocação de recursos para investimento nessa infra-estrutura social, sem prejuízo dos investimentos na infra-estrutura econômica, chega-se, conforme se assinalou anteriormente, ao equilíbrio demanda-oferta. Mas, se ocorre o contrário e, durante algum tempo a demanda > oferta, as tensões sociais e os decorrentes problemas de natureza política surgem fatalmente.

Outras exigências são de caráter político: referem-se a uma participação nos processos políticos, sejam eles de caráter comunitário (fenômenos municipais), sejam de maior amplitude, a nível estadual e nacional. (18)

Como se vê, há um fenômeno de dupla troca no que tange à "educação-desenvolvimento" $\longleftrightarrow$ "desenvolvimento-educação".

A deflagração e a aceleração do fenômeno, por isso mesmo, não podem ocorrer ao acaso, mas necessitam de amplo e abrangente planejamento, a curto, médio e longo prazos. Sem o conhecimento da situação atual e suas projeções futuras, corre-se o sério e inevitável risco de criar pontos de estrangulamento sócio-político-econômicos de difícil solução, (19)

3.4.5 - Alfabetização; educação de base

Em situações normais, o subsistema formal de ensino, deveria ser o responsável pela escolarização de toda a sua população, ao menos na faixa etária de 7 a 14 anos.

Todavia isso não ocorre sequer nos países que apresentam melhores performances econômicas e educacionais, como os Estados Unidos, U.R.S.S., Alemanha Ocidental e Japão. Nesses, a escolarização inicial embora se aproximando de 100%, ainda deixa um resíduo não absorvido pelo subsistema educacional, variável de região para região. Mas vale assinalar que a alfabetização não abrange a totalidade da população. No Brasil a situação nesse sentido, conquanto venha apresentando sensíveis melhorias, ainda apresenta graves distorções.

É o que se observa no quadro a seguir.

QUADRO Nº 11

ESTIMATIVA DAS POPULAÇÕES ESCOLARIZÁVEL E ESCOLARIZADA, DE 5 A 14 ANOS, COM BASE NAS TABULAÇÕES AVANÇADAS DO CENSO DEMOGRÁFICO - 1970

DISCRIMINAÇÃO	POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL (a)	POPULAÇÃO ESCOLARIZADA (b)	$\frac{(b)}{(a)} \times 100$
<u>BRASIL</u>			
5 e 6 anos	5.579.922	919.604	16,5
7 a 10 anos	10.326.611	6.828.454	66,1
11 a 14 anos	9.060.996	6.140.002	67,8
5 a 14 anos	24.967.529	13.888.060	55,6
7 a 14 anos	19.387.607	12.968.456	66,9

Fonte: IBGE, Instituto Brasileiro de Informática.

Cerca de 30% da população em idade de se matricular nas escolas (aos 7 anos de idade), permanecem à margem do subsistema.

As causas do fenômeno são de natureza vária, tais como:

- forte contingente de população rural, o que é agravado pela dispersão demográfica em muitas áreas;
- baixos padrões econômicos de parcela considerável da população, conduzindo ao trabalho do menor, antes mesmo de 10 anos de idade;
- ausência de prédios escolares e de pessoal em vários municípios (casos típicos são comuns na Amazônia e no Centro-Oeste);
- ignorância das famílias a respeito da importância da alfabetização e da educação de base.

Essa população não escolarizada vai aos poucos aumentando o número de analfabetos de 15 anos e mais.

Quanto a esses, as estatísticas são altamente contraditórias.

Escreve o Ministro da Educação: "Na verdade não encontrei um fundamento estatístico que me garantisse aquelas cifras, a não ser uma projeção dos três últimos recenseamentos: 40, 50 e 60. Mas como de 40 para 50 caiu a 0,5% a.a. o analfabetismo no Brasil, e de 50 para 60 a queda era de 1,1% mais o dobro, procurei a razão que justificasse esse esforço. Não a encontrando, deram-se esta: a de que o recenseamento de 60 não merecia fé. Até o IBGE concorda com isso. De minha parte, lia desesperadamente tudo o que me vinha às mãos, mas não conseguia, à falta de informações estatísticas fidedignas, chegar a uma conclusão. Creio que tenhamos cerca de 17 milhões de adultos analfabetos, em 1970" (20)

Há duas formas de extinguir-se gradativamente o analfabetismo, principalmente entre a faixa etária de 15-35 anos:

- 1a. - a universalização do ensino de 1º grau, que é obrigatório e gratuito (Lei nº 6.592), entre os 7 e 14 anos de idade;
- 2a. - através de movimentos contínuos e crescentes de alfabetização, como o MOBRAL.

Embora sejam metas governamentais estender a matrícula real, nos primeiros anos de ensino de 1º grau, a 80% da população escolarizável, nas áreas urbanas (21); ampliar a escolarização nas zonas rurais, de tal forma que até 1980 haja atendimento integral da população na faixa etária de 7-14 anos, haverá necessidade de um esforço concentrado para que essas metas não fiquem abaixo das previsões.

Quanto à alfabetização de adultos, o principal agente é o MOBRAL que vem ampliando sua esfera de atuação, através de convênios com os governos estaduais e municipais.

Os recursos financeiros provêm de percentuais do Imposto de Renda devido pelas empresas e de fundos da Loteria Esportiva.

A atuação do MOBRAL, quantitativamente é demonstrado no gráfico nº 3.

Gráfico nº 8 (*)

Alunos alfabetizados - 1970/71

1970

1971

A meta de alfabetização de adultos é a redução do número de analfabetos na faixa etária de 15-35 anos a 2 milhões, em 1974. (22)

Gráfico nº 9 (*)

Porcentagem de analfabetos na população de mais de 15 anos

(*) FONTE: MOBRAL - Alfabetização: um projeto brasileiro.

Ambas as tarefas, a de aumentar a matrícula efetiva no ensino de 1º grau e a de diminuir o quantitativo de analfabetos, são imperiosas. Não se poderá durante muito tempo manter a taxa de crescimento econômico que, em 1971, foi de 11,3%, com parcela considerável da população analfabeta. (23)

Uma das variáveis que condicionam o crescimento econômico é a escolarização de sua população. Essa escolarização, conforme se assinalou anteriormente, é hoje a responsável principal pelo incremento da renda bruta de um país.

Em contrapartida, a qualificação profissional mínima do homem torna mais elástico o mercado consumidor interno, sem o que a economia nacional começa a sofrer um processo de desaceleração.

Do ponto-de-vista político-social, o mínimo que se pode dizer a respeito do aumento das oportunidades educacionais, nos primeiros anos de vida escolar, é que ele constitui princípio básico de justiça social. Como afirma em dois livros de grande repercussão o professor Anísio Teixeira, "Educação não é privilégio", "Educação é um direito".

A alfabetização pela alfabetização, como um fim em si mesma, além de ser um investimento de quase nulo retorno, é amadorismo educacional. Isso porque ela só, não habilita profissionalmente o homem; quase certamente haverá a recorrência ao analfabetismo se não houver prosseguimento a da escolarização; pode tornar-se causa de frustração individual.

O esforço em alfabetizar tornar-se-á válido na medida em que:

- seja meio para a educação de base, aqui entendida como aquela que altera padrões de conduta sanitária, alimentar, profissional, comunitária, existencial;
- possa ter prosseguimento, através do ensino supletivo;
- qualifique profissionalmente o indivíduo.

Paralelamente as estruturas econômicas têm que ser modernizadas, sem o que se gerará um fosso entre níveis de aspiração e oferta de emprego e melhores padrões de vida.

Por isso mesmo, o MOBREAL tem dedicado parte de seu esforço para o prosseguimento das atividades educacionais, após o período

do de alfabetização.

3.4.6 - O ensino de 1º grau

Em 11-8-1971 foi aprovada a Lei nº 5692, que se refere ao ensino de 1º e 2º graus.

A muitos pode ter parecido que se tratava de uma lei mais, destinada a ficar no limbo do faz-de-conta, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961.

Mas tudo faz crer que isso não é verdade, porquanto a lei não foi promulgada para gerar o fato, mas o fato pré-determinou a lei. O fato, no caso, é representado pelo sistema sócio-político-econômico que demandava novo subsistema educacional, mais flexível, mais operativo, mais objetivo.

Já se assinalou anteriormente que um dos grandes obstáculos para o diagnóstico da educação no Brasil é o relativo às estatísticas. (24)

Como ponto de partida, há a considerar o crescimento global da população brasileira, que é retratado no gráfico nº 10.

GRÁFICO Nº 10

Crescimento da População Brasileira

Outros dados a considerar são os que se referem ao acelerado processo de urbanização no Brasil. O gráfico nº 11 indica nitidamente a evolução quantitativa da população urbana que, em 1970, iniciava a ascensão para 60 milhões.

Gráfico nº 11

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO - 1970

FONTE: Anuário Estatístico - IBGE - 1971

O fenômeno registrado globalmente adquire quantificações diversas, do ponto de vista das macrorregiões, conforme se depreende do gráfico nº 12.

Gráfico nº 12

POPULAÇÃO URBANA E RURAL - REGIÕES

Censo de 1950 a 1970

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil - IBGE - 1971.

Outros dados que auxiliarão a compreensão quantitativa da matrícula no ensino de 1º grau (que engloba os quatro anos do antigo "primário" e os quatro anos seguintes do antigo "1º ciclo do ensino médio") são transcritos nos quadros seguintes de nºs 12 e 13.

QUADRO Nº 12

Anos	MÁTRICULA NO ENSINO PRIMÁRIO	
	NÚMEROS ABSOLUTOS	NÚMEROS RELATIVOS (1960=100)
1960	7.458 002	100
1962	8 525 823	114
1964	10 217 324	137
1966	10 695 391	143
1968	11 943 506	160
1970	13 413 763	180

Fonte: IBGE - SEEC/MEC.

A matrícula no antigo 1º ciclo do ensino médio se concentrava fortemente no chamado "secundário", de cunho acadêmico. As matrículas nos cursos técnicos eram bem menos representativas. De igual forma, o 1º ciclo - curso normal - para habilitação de professores primários, pode ser considerado profissionalizante, mas com matrículas quantitativamente pouco expressivas. Ressalte-se que, em alguns Estados, esse número não representava um total que se profissionalizasse; estruturava-se como um ginásio do tipo "normal", que constituía pré-requisito para o ingresso no "normal-2º ciclo", ou, mesmo, no secundário - 2º ciclo: clássico e científico.

O Ginásio Orientado para o Trabalho marca sua presença, na estatística de 1969, com apenas 0,67% do total.

Observe-se, a respeito, o quadro nº 13.

QUADRO Nº 13

**Matrícula no ensino médio, segundo os ramos de ensino e os ciclos didáticos -
1960, 1965 e 1969 (Foram sublinhados os dados referentes ao 1º ciclo)**

ESPECIFICAÇÃO	1 960		1 965		1 969	
	Números absolutos	%	Números absolutos	%	Números absolutos	%
MÉDIO.....	1 177 427	100,00	2 154 430	100,00	3 629 375	100,00
1º ciclo	<u>910 203</u>	<u>77,31</u>	<u>1 640 320</u>	<u>76,37</u>	<u>2 719 165</u>	<u>74,92</u>
2º ciclo	267 144	22,69	509 110	23,63	910 210	25,08
Secundário						
1º ciclo.....	<u>754 600</u>	<u>64,09</u>	<u>1 364 123</u>	<u>63,32</u>	<u>2 294 616</u>	<u>63,22</u>
2º ciclo.....	113 570	9,65	189 576	8,80	394 842	10,88
Técnico						
1º ciclo	<u>129 711</u>	<u>11,02</u>	<u>230 615</u>	<u>10,70</u>	<u>336 624</u>	<u>9,27</u>
2º ciclo	88 811	7,54	149 844	6,95	241 001	6,64
Normal						
1º ciclo	<u>25.964</u>	<u>2,20</u>	<u>50 582</u>	<u>2,35</u>	<u>63.550</u>	<u>1,75</u>
2º ciclo	64.763	5,50	169 690	7,88	274 367	7,57
Ginásio Orientado para o Trabalho.....	-	-	-	-	<u>24 375</u>	<u>0,67</u>

FONTE - Serviço de Estatística da Educação e Cultura

NOTA - A partir de 1 968, incluíram-se os ramos: Artístico, Economia doméstica e Enfermagem em "Técnico".

FONTE - Desenvolvimento da Educação no Brasil - MEC - 1971

A reforma do ensino, no que se refere ao 1º grau, iniciou sua implantação a partir do ano de 1972, variando de intensidade de Estado para Estado. Todos eles, porém, prepararam seus Planos para a Implantação da Reforma, que se fará gradativamente. Até 1976 as primeiras turmas terão concluído a fase inicial (quatro primeiros anos) da Reforma, enquanto outras terão terminado o seu período de escolarização obrigatória e gratuita (oitava série do ensino de 1º grau).

Destacam-se, na Lei 5692/71, aspectos positivos para o ensino de 1º grau. Para alcançar os objetivos propostos pela Lei será necessário o maior cuidado para evitar os possíveis pontos de estrangulamento que poderiam levar à impraticabilidade a implantação efetiva do subsistema.

<u>Objetivos</u>	<u>Possíveis pontos de estrangulamento</u>
- gratuidade	-
- extinção do exame de admissão	-
- aumento do número de anos de escolarização mínima para oito	- ampliação física da rede escolar; redução da capacidade ociosa de prédios
- intercomplementaridade quanto à utilização dos prédios e equipamentos	- preparação do magistério e do pessoal técnico e administrativo
- maior flexibilidade curricular	- alocação de recursos
- sondagem vocacional	- dificuldade na prática quanto à utilização de prédios c/ou mobiliário por alunos de diferentes idades e entrosamento de diferentes administrações
- maior assistência material ao aluno	- preparação e treinamento de recursos humanos
	- habilitação de pessoal, equipamento escolar, adequação de prédios
	- alimentação escolar; assistência médico-sanitária; material escolar

Na análise dos objetivos e dos pontos de estrangulamento, assinalados anteriormente, deve-se levar em conta , em regime de alta prioridade, o problema da qualidade do ensino, a fim de se corrigir um dos grandes focos de desperdício: a repetência e a evasão.

Observando-se o Gráfico nº 13, tem-se idéia do trágico perfil do ensino brasileiro, nas séries iniciais, em particular a perda entre o 1º e o 2º anos de escolarização.

GRÁFICO Nº 13

Ensino Médio - 1958/1964
1958 MATRÍCULA.297.904; PERDA.96,5%

Fonte: SEEC

3.4 7 - O ensino de 2º grau

Corresponde ao antigo ensino médio - 2º ciclo, subdividido em ramos: secundário, técnico (industrial, comercial, agrícola) e normal.

A evolução das matrículas pode ser observada no quadro nº 13.

Ficam claras as seguintes observações:

- Em 1969, o ensino de 2º ciclo englobava cerca de 1/4 das matrículas do nível médio;
- o secundário e o normal abrangiam a maior parte das matrículas, restando para o técnico 6,64% dos 25,08% do total;
- percentualmente, o ensino técnico vinha decrescendo :
1960-7,54%; 1965-6,95%; 1969-6,64%.

O gráfico nº 14 ilustra essa distribuição.

Gráfico nº 14

DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA POR RAMOS DE ENSINO

RAMOS DE ENSINO - 1970

Fonte: Anuário Estatístico - IBGE - 1971

Essa divisão em ramos tem raízes históricas profundas: o ensino secundário e o normal de caráter "humanista"; o ensino técnico, de orientação "manual". Os dois primeiros, refúgio das classes mais abastadas; o último, destinado aos filhos das famílias de estratos sociais mais baixos.

Tudo funcionava como se a meta de grande parte dos estudantes fosse o ensino universitário; alguns seriam os técnicos de nível médio, mas aspirando também a ingressar na escola superior, o que, aliás, era freqüentemente tentado.

As transformações no sistema sócio-econômico do país, todavia, demandam outra orientação no ensino de 2º ciclo. A tecnificação das atividades nos setores primário, secundário e terciário, está a exigir cada vez mais mão-de-obra qualificada, seja no escalão superior, seja no inferior, seja no intermediário. A carência de técnicos de nível médio chegou a um ponto altamente perigoso para a expansão e a modernização das empresas. Torna-se necessário, portanto, prever a formação de pessoal qualificado de nível médio.

A Lei nº 5692 veio ao encontro dessa exigência, criando o ensino de 2º grau, de cunho profissionalizante.

"... a lei abandona a estrutura de tipos de escola e ramos de ensino diferenciados, e visa a conferir predominantemente terminalidade ao ensino de 2º grau, pela oferta, através de mecanismos de entrosagem e intercomplementaridade entre escolas, empresas e outras instituições, bem como a criação de centros interescolares, de habilitações profissionais exigidas pelo mercado de trabalho. Abrem-se desse modo maiores possibilidades de formação regular de recursos humanos de nível intermediário, segundo processos dinâmicos e flexíveis que acompanham a evolução contínua das necessidades e condições dos mercados de trabalho locais e regionais" (25)

A partir de 1972, iniciam os subsistemas estaduais e o federal de ensino a implantação da nova modalidade de escola.

Evidentemente, há uma série de obstáculos a vencer, desde o arraigado preconceito popular contra a escola profissionalizante de nível médio, até a dificuldade de estabelecer uma rede de escolas fisicamente aparelhada e com pessoal docente qualificado.

Tudo faz crer que gradativamente os obstáculos serão ultrapassados, notadamente a partir dos maiores núcleos urbanos, onde as empresas dos setores secundário e terciário apresentam maior vitalidade e dinamismo.

O sistema empresarial e a criação de uma tecnologia nacional estariam seriamente comprometidos se continuasse a ser registrado um enorme vazio na formação de técnicos de nível médio. (26)

Para se ter uma idéia do amplo leque de oportunidades profissionais que se abre através do ensino de 2º grau, vale transcrever a relação a seguir.

CURSOS TÉCNICOS DE ENSINO MÉDIO

ÁREA AGRÍCOLA

Agricultura
Economia Doméstica

Laticínios

Mecânico Agrícola

Pecuária
Viticultura e Enologia

PROFISSÕES CORRESPONDENTES

Técnico Agrícola
Técnico em economia rural doméstica
Técnico Industrial em laticínios
Técnico em Mecânica Agrícola
Técnico em Zootecnia
Viticultor ou Enologista

ÁREA COMERCIAL

Administração

Comércio e Propaganda

Contabilidade
Estatística
Hotelaria
Secretariado
Turismo

Assistente de Administração
Técnico em Comércio e Propaganda
Técnico em Contabilidade
Técnico em Estatística
(nr)
Técnico em Secretariado
(nr)

ÁREA INDUSTRIAL

Aerofotogrametria
Agrimensura
Alimentação
Artes Gráficas
Cerâmica
Curtume
Decoração
Edificação
Eletromecânica
Eletrotécnica
Eletrônica
Estradas
Estruturas Navais

Fabricação de Cerveja e Refrigerantes

(nr)
Técnico em Agrimensura
(nr)
Técnico em Artes Gráficas
Técnico em Cerâmica
Técnico em Curtume
Técnico em Decoração
Técnico em Edificação
Técnico em Eletromecânica
Técnico em Eletrotécnica
Técnico em Eletrônica
Técnico em Estradas
Técnico em Estruturas Navais

(nr)

ÁREA INDUSTRIAL

Prótese	Técnico em Prótese
Química	Técnico em Química
Refrigeração de Ar Condicionado	Técnico em Refrigeração de Ar Condicionado (nr)
Saneamento	Técnico em Telecomunica- ções
Telecomunicações	Técnico em Indústria Têx- til
Têxtil	Técnico em Geologia
Geologia	Técnico em Laticínios
Laticínios	Técnico em Manutenção de Aeronaves
Manutenção de Aeronaves	Técnico em Mecânica
Mecânica	Técnico em Metalurgia
Metalurgia	Técnico em Meteorologia
Meteorologia	Técnico em Mineração
Mineração	Técnico em Pesca
Pesca	

EM ESTUDO (*)

Hidrografia	(nr)
Cartografia	(nr)
Energia Nuclear	(nr)
Comunicação	(nr)
Náutica e Máquinas	(nr)

(nr) não regulamentada

FONTE: Educação no Brasil - MEC - 1971

- (*) As possibilidades de criação de novas habilitações são imensas, e irão se configurando à medida em que se diversificarem as atividades nos setores primário, secundário e terciário. De momento, outras habilitações estão sendo pesquisadas e já propostas aos sistemas de ensino.

3.4.8 - Ensino universitário e de pós-graduação.

O ensino superior no Brasil data do século XIX, quando predominavam as escolas de Direito e de Medicina, no Recife, em Salvador, no Rio de Janeiro e em São Paulo. A formação militar compeltava o quadro restritíssimo que refletia uma sociedade dual. No estrato mais elevado, a esmagadora minoria se formava ou apenas se "ilustrava" nas escolas superiores; a pouca expressiva classe média se contentava com a escolarização primária e, raramente, de nível médio. O restante da população, era analfabeta ou ligeiramente alfabetizada o que representava quase o mesmo. A sociedade agrária e escravocrata de mais não necessitava.

Conforme foi anteriormente assinalado, a partir de 1930 é que se registraram transformações mais profundas no sistema sócio-político-econômico e, em consequência, no subsistema educacional.

A implantação industrial na década de 1940, a urbanização acelerando-se, começaram a alterar o panorama da educação.

O próprio ensino superior viu multiplicar-se o número de escolas e sua diversificação se acentuou. Entretanto, as matrículas eram mais numerosas nos ramos de Filosofia e Direito.

O quadro nº 14, a seguir mostra essa hipertrofia.

A expansão das matrículas foi bastante sensível na década de 1960, quando passou de 03.202 alunos para 425.478 alunos.

O quadro nº 15 ilustra essa informação, assim como mostra o crescimento do corpo docente e uma melhoria na relação aluno/professor.

A partir de 1968, com a implantação da Reforma Universitária, é que começou a se delinear uma reorientação do ensino superior que atualmente é ministrado em 63 universidades (32 federais) e cerca de 550 estabelecimentos independentes.

Essa nova reformulação visa, em linhas gerais:

- a aumentar os investimentos nas áreas consideradas prioritárias (Saúde, Ensino, Tecnologia), a fim de elastecer a oferta de matrículas e de melhorar os padrões qualitativos de ensino;

- a melhorar os processos de exame vestibular (vestibular unificado);
- a incentivar a ampliação dos centros regionais de pós-graduação;
- a diminuir a evasão, que ultrapassa a 20% das matrículas iniciais;
- a aumentar o número de professores em regime de tempo integral. (27)

QUADRO Nº 14

B R A S I L

Matrícula no ensino superior, segundo os ramos de ensino - 1960, 1965 e 1970

RAMOS DE ENSINO	1.960		1.965		1.970		TAXA MÉDIA ANUAL DE CRESCIMENTO (%)		Índice de cressimento em 1970 (1960=100)
Administração e economia.....	8 838	9,48	19 751	12,68	63 816	15,00	17,55	26,56	722
Agricultura.....	1 936	2,08	4 397	2,82	6 855	1,61	17,91	9,31	354
Arquitetura e Urbanismo.....	1 589	1,70	2 601	1,67	4 762	1,12	10,51	13,20	270
Artístico	2 813	3,02	2 056	1,32	6 338	1,49	5,23	22,25	225
Direito	23 293	24,99	33 608	21,57	71 236	16,74	7,66	16,63	306
Enfermagem	1 624	1,74	1 056	0,69	2 713	0,64	9,54	20,82	167
Engenharia	10 821	11,61	21 986	14,11	45 707	10,98	15,57	16,55	432
Farmácia	1.841	1,98	2 350	1,51	4 700	1,10	5,47	14,97	255
Filosofia, Ciências e Letras..	20 418	21,91	36 314	23,31	128 402	30,18	12,25	29,09	629
Medicina	10 316	11,07	15 574	10,00	32 287	7,59	8,73	15,81	313
Medicina Veterinária	802	0,86	1 740	1,12	2 830	0,66	17,27	10,34	353
Odontologia	5 591	6,00	6 044	3,88	9 254	2,17	1,59	8,91	165
Serviço Social	1 289	1,38	3 086	1,98	6 201	1,46	19,66	15,27	481
Outros.....	2 031	2,018	5 218	3,35	39 377	9,26	31,54	52,13	194
TOTAL	93 202	100,00	155 781	100,00	425 478	100,00	10,88	22,37	456

FONTE - Serviço de Estatística da Educação e Cultura

QUADRO Nº 15
BRASIL
ENSINO SUPERIOR

Crescimento da Matrícula, do Corpo Docente e da Relação Aluno/Professor. nos períodos
1960 / 65 e 1.965 / 70

ESPECIFICAÇÃO	A N O S			INCREMENTO			
				Absolutos		Relativos (%)	
	1 960	1 965	1 970	1960/65	1965/70	1960/65	1965/70
Matrícula	93 202	155 781	425 478	62 579	269 697	67,14	173,13
Corpo Docente	21 064	33 126	42 968	12 062	9 842	57,26	29,71
Relação:							
Aluno/Professor	4	5	10	1	5	25,00	100,00

FONTE - Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

A extensão universitária visa a integrar a universidade no contexto das realidades nacionais e regionais. Para tanto, lança mão do PROJETO RONDON e do CRUTAC.

O primeiro se realiza através de contactos diretos dos alunos com áreas remotas do país e, numa etapa posterior, através da instalação de campi universitários avançados.

O segundo, que é o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária, representa um esforço no sentido de integrar os alunos na área de influência próxima da Universidade, através de estágios na zona rural.

Cumpra assinalar uma outra modalidade de entrosamento dos cursos universitários com a dinâmica do sistema sócio-econômico: trata-se do CIEE (Centro de Integração Escola-Empresa), que atuará, também no nível de ensino de 2º grau.

O ensino de pós-graduação é vital para a melhoria do ensino universitário, na medida em que qualifique o pessoal docente (mestrado e doutoramento).

Igualmente, possibilitará o desenvolvimento da pesquisa de nível superior, sem o que a política científica e tecnológica não terá efetivação. A estratégia montada, nesse sentido, prevê, em linhas gerais: (28)

- ordenar e acelerar a atuação do Governo;
- desenvolver áreas tecnológicas prioritárias;
- fortalecer a infra-estrutura tecnológica e a capacidade de inovação da empresa nacional, privada e pública;
- acelerar a transferência de tecnologias, política de patentes, interna e externa;
- integrar indústria-pesquisa-universidade.

Para tanto, a previsão de dispêndios é a seguinte:

QUADRO Nº 16

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

Setores	Situação em 1970	Meta para 1974	Aumento (%)
Dispêndios em projetos prioritários (Plano Básico) Cr\$ milhões de 1972.....	236	580	146
Dispêndios com pesquisas de minerais atômicos (Cr\$ milhões de 1972.....)	15	40	167

Fonte: Projeto do I PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - Quadro III.

3.4.9 - Ensino e trabalho.

A perniciosa dicotomia entre o ensino e trabalho, "humanismo x tecnicismo", cujas origens datam dos anos iniciais da colonização, só aos poucos foi sendo vencida e, ainda, não o foi completamente.

A profissionalização via ensino, sempre foi vista pelas classes "soi-disant" aristocráticas e, por via de imitação, da burguesia, como admissível apenas ao fim do processo longo de escolarização, ou seja, ao fim do curso universitário.

Ora, já se sabe à farta que:

- para cada mil alunos que se matriculam no 1º ano da escola, outras trezentas crianças ficam fora do sistema;
- a perda real, por evasão é acentuada, a partir do 1º para o 2º ano de vida-escolar;
- de cada mil alunos acima, pouco mais de quatro ingressam na universidade;
- o ensino pseudo-humanista não habilita o aluno para as atividades profissionais;
- a Lei nº 5.692 procura acabar de direito e de fato com

a dicotomia ensino-trabalho. Isso não se fará de pronto, mas ao cabo de um processo lento de conscientização por parte das famílias e dos próprios alunos.

Até hoje a educação formal, no Brasil, não habilita para o trabalho. Acrescenta-se a esse fato o rápido crescimento de demográfico do país, o que se reflete numa pirâmide etária em que os jovens são cada vez mais numerosos. (Ver gráfico nº 15)

POPULAÇÃO

COMPOSIÇÃO POR IDADE

1940 - 1970

Gráfico nº 15

Da análise dos fatos resulta que:

- a força de trabalho no Brasil é pequena: 32,9% em 1950; 32,3% em 1960 e 31,7% em 1970, o que representa menos de 30 milhões ativamente econômicos. A taxa de atividade econômica mundial é de 43%, 45% na Europa, 40% na América do Norte e 35% na África do Sul; (29)
- as elevadas taxas de analfabetismo real ou de analfabetismo de retorno (resultante de 1 ou 2 anos de escolarização inicial, de qualidade duvidosa, ou de programas de mera alfabetização, sem prosseguimento e sem modificação na estrutura econômica e social), geram uma mão-de-obra de baixíssima qualificação profissional;
- a escolarização de 4 anos ou mais, medularmente acadêmica e desvinculada de sondagem de aptidões ou de iniciação para o trabalho. Igualmente contribui muito pouco para a habilitação profissional.

Assim, os trinta milhões de indivíduos economicamente ativos, no Brasil, constituem uma mão-de-obra de baixa produtividade.

Criou-se um mito no Brasil a respeito da mão-de-obra: de que sendo ela pouco qualificada, é de baixa remuneração. Por seu turno os pequenos insumos com salários tornam mais barata a produção. Sendo mais baixos os custos de produção, principalmente por força dos baixos salários, maior é o poder de competição interna e externa dos produtos fabricados no Brasil.

Esse mito precisa ser analisado friamente à luz das estatísticas, quando, possivelmente, se revelará uma falácia.

Isto porque:

- a mão-de-obra de baixa qualificação apresenta pequena produtividade;
- o trabalhador semi-qualificado tem reduzido poder aquisitivo, representando um ponto de estrangulamento na expansão do mercado interno;
- os cronogramas de atividades e de custos são, constantemente, ultrapassados pela qualificação baixa da mão-de-obra, o que encarece a produção;

- o desgaste de material e as perdas por deficiência do produto concorrem igualmente para onerar os custos de produção.

Atualmente, nos países de produção e consumo de massa, os custos mais baixos não são computados à mão-de-obra, são fruto do aumento da produtividade e da qualidade. Isto os torna mais capazes para a concorrência nos mercados interno e externo. De igual maneira, a saúde do organismo econômico associada à qualificação da mão-de-obra, respondem pela pequena taxa de desemprego.

O desemprego e o subemprego estruturais, inversamente, geram mal estar social e a necessidade de o Estado intervir paternalistamente para não criar focos de tensão. (30)

Em 1970, 850 000 novos empregos deviam ser criados no Brasil, para atender à oferta adicional de mão-de-obra. Em 1974, esse número passará a cerca de 920 000.

Evidentemente é preciso que essa força de trabalho seja qualitativamente expressiva.

As formas de qualificar essa mão-de-obra são:

- o ensino formal;
- o ensino supletivo que reincorpora ao sistema formal os não ingressados em época normal ou dele evadidos prematuramente;
- os programas específicos de treinamento da mão-de-obra.

Os últimos são de diversas estruturas.

1º - O MOBRL, através do curso de educação integrada, como se observa no quadro a seguir:

QUADRO Nº 17

*MATRÍCULA INICIAL NOS CURSOS DO MOBRL - BRASIL 1970/1971

ANO	ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL		EDUCAÇÃO INTEGRADA	
	MUNICÍPIOS	ALUNOS	MUNICÍPIOS	ALUNOS
1970	611	509 014	-	-
1971	2 093	1 632 842	193	42 000

* FONTE: Assessoria Técnica do MOBRL.

Levando em conta, as deserções e as reprovações, os resultados esperados foram fortemente reduzidos - Ver Gráfico nº 8.

2º - O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a partir de 1942, vem treinando menores e adultos para o setor secundário. Esse trabalho é realizado no próprio serviço ou em escolas específicas.

3º - O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), a partir de 1966, promovendo cursos intensivos, na área do setor terciário (comércio) para menores e adultos.

4º - O Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra - (PIPMO), originariamente PIPMOI, porquanto se dedicava a atender ao setor industrial (1964). A partir de 1970, ampliou suas atividades com vistas a atender, também, os setores primário e terciário.

No gráfico nº 16 tem-se uma idéia da evolução do número de treinados neste programa.

GRÁFICO Nº 16

TOTAL 367.184 treinados

FONTE: EDUCAÇÃO - MEC - Ano I - nº 2.

(*) Em 1971 as metas foram:

QUADRO Nº 18

SETOR (Atividade Econômica)	NÚMERO A TREINAR
Primário	33 000
Secundário (tradicional)	60 000
Terciário	25 000
	TOTAL 118 000

(*) Fonte: "EDUCAÇÃO" - MEC - Ano I - nº 2 - p.21-30

(*) Para 1972, os quatro projetos básicos são:

QUADRO Nº 19

Nº	TIPO	TOTAL A TREINAR
01	Treinamento de adultos desempregados	31 079
02	Treinamento de adultos empregados	25 573
03	Preparação de jovens desempregados	11 694
04	Habilitação profissional a nível de 2º grau	7 353
	TOTAL	75 699

(*) Fonte: "EDUCAÇÃO"-MEC - Ano I - nº 2 p.21-30

5º Nas zonas rurais diversos organismos vêm atuando no sentido de melhorar o padrão qualitativo do trabalhador, como o atual Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e outros que resultam do esforço conjunto de órgãos federais e/ou estaduais e organismos estrangeiros.

6º - Várias empresas públicas e privadas oferecem cursos para a qualificação de sua mão-de-obra.

3.5 - Visão Prospectiva

A prospectiva não apenas está em moda como se revelou uma necessidade. Imaginar o que vai ocorrer no futuro é tarefa da inteligência humana há muitos séculos. Nos últimos vinte anos, porém, adquiriu maior consistência graças ao emprego de modelos teóricos, análise de sistemas, apelo à matemática e à estatística.

Pensar no futuro, a partir dos dados históricos e do presente é uma necessidade cada vez mais imperiosa. Correções agora em determinadas estruturas, podem alterar trajetórias dos fenômenos sociais, econômicos, políticos, projetando-se diferentemente no futuro. (31)

Há fenômenos de natureza física, dos quais se pode, com grau muito elevado de certeza, determinar as projeções.

Já os fenômenos sociais são menos sucessíveis de um conceito determinista. (32) É o caso da educação. Num sistema qualquer, deve-se considerar que a alteração de uma variável modifica o seu relacionamento com as demais e, conseqüentemente, todo o modelo.

Em educação, basta que haja, por exemplo, maior eficácia interna para se modificar o quadro prospectivo, ou o crescimento do PIB ser acompanhado de maiores recursos alocados à educação e mais eficientemente aplicados. Os exemplos, no campo restrito da educação, podem ser multiplicados.

De igual maneira, alterações futuras não previsíveis, no sistema sócio-econômico por certo modificarão, mais ou menos intensamente, o subsistema educacional. E isto é mais verdadeiro nos países e/ou regiões em desenvolvimento, onde educação e comunicação representam dois fatores em profundo processo revolucionário. (33)

Desta forma prever-se a evolução educacional no Brasil nos próximos 10 ou 15 anos é altamente temerário. Ficará mais próxima da realidade a prospectiva imediata, que não exceda 4 ou 5 anos.

Nesse sentido, prevê-se, até 1974, o que a seguir se transcreve. (34)

QUADRO Nº 20

PERSPECTIVAS DO CRESCIMENTO POR SETORES - 1970/1974

S E T O R E S	1966/1969 Taxa Média Anual (%)	1970/1974 Taxa Média Anual (%)
INFRA-ESTRUTURA	9,3	9/11
1 - Transportes - Comunicações	9,4	9/10
2 - Energia Elétrica	9,1	11/12
PRIMÁRIO		
(Vegetal - Animal)	4,4	7/8
INDÚSTRIA DE TRANSFORMAÇÃO E		
EXTRATIVA MINERAL	8,7	10/12
CONSTRUÇÃO	10,9	8/9
OUTROS SERVIÇOS	7,5	7/9
P I B	7,4	8/10

Fonte: Projeto do I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social -

Quadro nº 21

1974: DIMENSÕES DA ECONOMIA BRASILEIRA

MAGNITUDES GLOBAIS	1970	1974	Aumento no Período(%)
PRODUTO INTERNO BRUTO (PIB) (Cr\$ Milhões de 1972) (*)	222.857	314.581	41
POPULAÇÃO (1000 Pessoas)	93.204	104.130	12
PIB PER CAPITA (Cr\$ de 1972) (**)	2.391	3.021	26
PRODUTO INDUSTRIAL (Cr\$ milhões de 1972)	53.384	78.160	46
INVESTIMENTO BRUTO FIXO (Cr\$ milhões de 1972)	37.885	59.770	58
TAXA DE INVESTIMENTO BRUTO FIXO (%)	17	19	—
CONSUMO GLOBAL (Cr\$ milhões de 1972)	185.015	251.224	36
POPULAÇÃO ECONÔMICA ATIVA (1000 Pessoas)	29.195	32.987	13

(*) Não foram considerados os valores da nova revisão das Contas Nacionais que a F.G.V. acaba de realizar.

(**) Tomando-se simplesmente a taxa de câmbio corrente, o PIB, em 1974, estaria na ordem de US\$ 53,7 bilhões, e a renda *per capita* de US\$ 516. Já segundo a estimativa do IPEA, com métodos mais refinados e a partir de estudo anterior realizado pela ONU, os valores seriam: US\$ 62,3 bilhões para o P.I.B. e US\$ 598 para a renda *per capita*.

Fonte: Projeto do I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social

Quadro nº 22

S E T O R E S	Situação em 1970	Meta para 1974	Aumento (%)
1) EDUCAÇÃO			
• Ensino de 1º grau			
- Nº de matrículas (milhares)	16.300	22.000	35
- Taxa de escolarização real	73%	80%	--
• Ensino de 2º grau			
- Nº de matrículas (milhares)	1.100	2.200	100
• Ensino Superior			
- Nº de matrículas (milhares)	430	820	90
- Docentes em regime de tempo integral e dedicação exclusiva	2.800	4.000	43
- Docentes em outros regimes	6.000	9.000	33
• Alfabetização: número de analfabetos entre 15 e 35 anos (milhares)	8.000	2.000	-75
• Preparo de mão-de-obra (nº de trabalhadores treinados por ano)	100.000	217.000	117
• Dispendios públicos no Setor (Cr\$ milhões de 1972)	5.500	10.550	92
• Dispendios federais no Setor (Cr\$ milhões de 1972)	1.800	3.060	70

Fonte: Projeto do I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social

3.6 - Conclusões parciais

- 1a. - O subsistema educacional brasileiro sempre foi determinado pelo sistema sócio-político-econômico.
- 2a. - A democratização educacional é recente no país, tendo sido acelerada nos últimos vinte anos.
- 3a. - As modificações em curso buscam atender às novas estruturas sócio-econômicas.
- 4a. - As disparidades regionais são muito acentuadas.
- 5a. - A industrialização e a urbanização têm agido como aceleradores do processo educacional.
- 6a. - As distorções educacionais ainda comprometem gravemente a eficácia do subsistema, pulverizando recursos financeiros e humanos.
- 7a. - A extensão da escolarização, a retenção dos alunos no subsistema formal, a melhoria qualitativa do ensino são imperativos do crescimento econômico e do desenvolvimento social.
- 8a. - Todo esse processo se validará na medida em que possibilite a auto-realização do ser humano, abrindo caminho para sua afirmação como indivíduo, com direito ao usufruto da justiça social.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 3

- (1) SCHRAMM, Wilbur, et alii. Técnicas modernas y planeamiento de la educación - Amsterdam - Países Baixos-Unesco - ILPE- 1967 - p. 19-77.

- (2) ABREU, Jayme - Educação, Sociedade e Desenvolvimento - Volume 8 - 1968 - p. 105-138.

"Esse fato histórico de índios e escravos terem sido, como integrantes do estrato social inferior, dos primeiros aprendizes de ofícios, para o qual teriam contribuído vários fatores, entre os quais aquela mencionada superior hierarquia atribuída às atividades ditas intelectuais ante o rudimentarismo rotineiro das "pesadas" tarefas manuais e, mais do que tudo isso, o preço então vantajoso dessa força de trabalho com o qual não podia competir a dos raros trabalhadores livres emigrantes da Europa, concorreu para marcar com tenaz preconceito de inferioridade sócio-cultural e estigma de servidão esse tipo de atividade no Brasil". p.106-107.

- (3) FREYRE, Gilberto - Casa Grande & Senzala - Rio de Janeiro - 4a. edição, definitiva - Livraria José Olímpio Editora - 1943.
 - Sobrados e Mocambos - São Paulo - Companhia Editora Nacional - 1936.

- (4) ABREU, Jayme -op. cit. p. 113

- (5) TEIXEIRA, Anísio. Educação não é Privilégio. São Paulo - Companhia - Editora Nacional - 2a. edição - 1968 - p. 22.

- (6) TEIXEIRA, Anísio - op. cit. p. 60-68.

- (7) SILVA, Geraldo Bastos. A educação secundária (Perspectiva histórica e teoria) - São Paulo - Companhia Editora Nacional - 1969.

"Até 1933, os índices antes estabelecidos evidenciam que as condições que serviam de suporte ao desenvolvimento do ensino secundário pouco se modificaram desde os últimos vinte e cinco anos do Império e durante os primeiros trinta anos da República. Assentados sobre uma economia preponderantemente agrícola e de exportação, fun

dada até 1888 sobre o trabalho escravo, e caracterizadas pelo rudimentar desenvolvimento da classe média e baixo índice de urbanização (entre 1972 e 1920 a população urbana se manteve em volta de 10% do total), aquelas condições faziam com que o ensino secundário fosse acessível a somente exígua parcela da população, àqueles que podiam aspirar ao ingresso nos cursos superiores. Tais condições dificultavam o desenvolvimento do ensino primário, enquanto o ensino profissional de nível médio era praticamente inexistente". p. 301.

- (8) CORRÊA, Arlindo Lopes. Reflexões sobre uma política de Recursos Humanos para o Brasil - Rio de Janeiro- IPEA - CNRH - 1971.

"Tanto os recursos naturais como humanos eram abordados fragmentariamente, na medida de sua vinculação natural aos setores focalizados. Assim, havia referências dispersas aos recursos humanos, ao tratar-se das políticas de educação, emprego, etc., sem que se desse conta da necessidade de uma abordagem mais sistemática, abrangente e orgânica". p. 3.

- (9) PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Metas e Bases para a ação do governo - Brasília - Composto e impresso no Serviço Gráfico da Fundação IBGE - 1970.

"A Perspectiva Mundial e os Problemas do Nosso Tempo".

Importa considerar a posição brasileira na perspectiva mundial de nossa época. Na década de 70, como se tem assinalado, ocorrerão grandes avanços científicos e tecnológicos na terra, no mar e no espaço; e, possivelmente, no mundo desenvolvido e no mundo subdesenvolvido, e assistir-se-á à exacerbação de tensões sociais e políticas.

O Brasil, como os demais países em desenvolvimento, irá defrontar-se com importantes problemas, que reclamam solução sem delongas.

Em primeiro lugar, o problema econômico do subdesenvolvimento, pela necessidade de crescer acima de 7% ao ano, a fim de reduzir-se a distância em relação aos países desenvolvidos e superar-se, de muito, o aumento da população, de modo a permitir a elevação considerável da renda per capita e dos padrões de bem-estar do povo.

Neste contexto de âspera preparação interna para os ca-

minhos do progresso, o Brasil não aspira apenas a crescer. Almeja, no final do século, ser parte integrante do mundo desenvolvido.

Ora, na sociedade moderna, o poder de competir entre as nações e de acelerar o crescimento depende cada vez mais da aplicação do conhecimento. Ou seja, do progresso tecnológico em sentido amplo - abrangendo a educação, a pesquisa, a inovação, - pela sua crescente capacidade de transformar e tornar mais eficientes os demais fatores de produção, representados pela mão-de-obra, o capital, os recursos naturais. Daí estarem as disparidades de renda entre as nações cada vez mais condicionadas pelo chamado hiato tecnológico, ou sejam, as disparidades crescentes de progresso na área científica e tecnológica.

Em segundo lugar, estão os dois grandes problemas éticos do nosso tempo.

De um lado, o da participação das massas nos frutos do progresso material, tornada exeqüível pela revolução da tecnologia e pelos princípios da justiça social, que objetivam assegurar padrões mínimos de bem-estar a todas as categorias sociais.

De outro lado, o da garantia de acesso ao mundo desenvolvido do maior número de países em desenvolvimento, dotados de viabilidade política e econômico-social, para que aquele mundo se converta efetivamente numa sociedade aberta; e, concomitantemente, o do progressivo asseguramento de padrão de vida mínimo satisfatório a todas as áreas subdesenvolvidas, inclusive pela aplicação dos mesmos princípios da justiça social - de não reciprocidade, de amparo ao menos forte, de oportunidade para os que emergem no cenário mundial - às relações entre povos desenvolvidos e subdesenvolvidos".

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL - Projeto do I PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. 1972/74 - Brasília - 1971 - p. V - VIII.

"Síntese: As Realizações Nacionais

O elenco das realizações nacionais para o período 1972-1974 oferece visão global do que a Nação ditou a si própria como tarefa básica.

Respeitante ao crescimento econômico, essas realizações

fundamentais permitirão que o Brasil:

- Além de se manter na lista dos 10 países de maior nível global do Produto Interno Bruto (PIB), no mundo ocidental, passe também da posição de nono colocado à de oitavo nessa categoria.
- Ultrapasse a barreira dos 500 dólares de renda per capita, em 1974.

Tais realizações compreendem:

- I - Consecução dos objetivos nacionais de desenvolvimento e transformação social mediante processo de competição capaz de assegurar níveis internacionais de eficiência aos setores público e privado; e processo de integração, com articulação harmônica entre Governo e setor privado, União e Estados, entre regiões em desenvolvimento, entre empresa e trabalhadores
- II - Implantação de novos instrumentos para modernizar a empresa nacional, fortalecendo-lhe a capacidade competitiva e eliminando as condições de desigualdade em que opera, relativamente à estrangeira.
- III - Atuação eficiente, do Governo, na administração direta, autarquias ou empresas governamentais, definindo suas tarefas com clareza e preservando a viabilidade e dinamismo no setor privado. O setor público procurará operar mediante estruturas simples e modernas, aperfeiçoando-se os sistemas de coordenação e acompanhamento da execução.
- IV - Mobilização ainda mais intensa do sistema financeiro nacional e do mercado de capitais, para maior participação no financiamento da formação real de capital do setor privado e na criação de sólidas estruturas das empresas; e ainda garantia de acesso da pequena e média empresas a sistemas que permitam a melhoria de sua estrutura financeira, bem como utilização dos instrumentos financeiros já criados, no BNDE e em outros organismos oficiais, para a grande empresa ou grandes empreendimentos nacionais.

V - Implementação da Política Tecnológica Nacional, que permita a aceleração e orientação da transferência tecnológica, para o País, associada à forte componente de elaboração tecnológica própria. O Brasil ingressará na era nuclear, com a construção da Primeira Central-Nuclear, e com a realização do ciclo do combustível atômico, para exploração e processamento de urânio em escala ampla. O programa de pesquisa de urânio nos colocará como o segundo ou terceiro país, no mundo, nesse campo.

Implantar-se-ão sistemas de Centros de Tecnologia em áreas de Infraestrutura e Indústrias Básicas, como sejam: Energia Elétrica, Tecnologia Nuclear, Petróleo, Telecomunicações, Siderurgia, Pesquisa Mineral, Pesquisa Espacial, e se reformulará a carreira de pesquisador, para assegurar-lhe condições de trabalho satisfatórias.

VI - Política de aproveitamento dos recursos humanos do País (que em 1973 ultrapassarão os 100 milhões de habitantes), como fator de produção e de consumo.

No campo da Educação, o MOPRAL, realizará programa de alfabetização em massa, para reduzir a 2 milhões em 1974, o número de analfabetos na faixa de 15 a 35 anos, implantar-se-á também o sistema de Ensino de 1º Grau, integrando o primário e o ginásio, com universalização progressiva desses dois níveis de ensino; estabelecer-se-á o sistema de centros regionais de pós-graduação, além de continuar-se a Reforma Universitária.

Realizar-se-á programa intensivo de preparação de mão-de-obra, dentro da política de educação permanente.

Ao mesmo tempo, a expansão das oportunidades de emprego deverá efetivar-se a taxas crescentes, superiores às do crescimento da oferta de mão-de-obra, em níveis de renda e produtividade acima das de economia de subsistência. Tais oportunidades serão abertas pelo crescimento acelerado, com adequada política tecnológica e definição de prioridades setoriais

e regionais, bem como pela mobilidade social e ausência de preconceitos, raciais ou de outra ordem.

- VII - Efetivação de certo número de grandes programas de investimentos, cada um deles de valor superior ao equivalente a um bilhão de dólares, em cinco anos, em consonância com o propósito de consolidar a infraestrutura econômica e as indústrias básicas. Entre esses programas se encontram: o Programa de Expansão da Siderurgia; o Programa Petroquímico; a Implantação dos Corredores de Transportes; o Programa de Construção Naval; o Programa Básico de Energia Elétrica, nos moldes da Primeira Central Nuclear e do conjunto de usinas hidrelétricas acima de 500 000 KW cada uma; o Programa de Comunicações, com ênfase no Plano de 1 000 000 de telefones; o Programa de Mineração, abrangendo, além do minério de ferro, um conjunto de projetos de grande dimensão para lavra e industrialização.
- VIII - Realização de Estratégia Regional para efetivar a Integração Nacional. Ao mesmo tempo em que se consolidada o núcleo desenvolvido do Centro-Sul, até com a criação de regiões metropolitanas, controle da poluição e construção da estrutura integrada de Indústria e Tecnologia, implantar-se-ão novos polos regionais, notadamente o agro-industrial do Sul, o industrial-agrícola do Nordeste e o agropecuário do Planalto Central e da Amazônia.

O Brasil realizará, no período, um dos maiores programas de desenvolvimento regional em todo o mundo. As transferências da União para o Nordeste e a Amazônia - por intermédio do PIN, do PROTERRA, dos incentivos fiscais, do Fundo de Participação, do Fundo Especial e dos Fundos Vinculados - deverão aproximar-se da média anual de Cr\$ 4.700 milhões (preços de 1972), correspondendo a cerca de US\$ 800 milhões montante superior ao total da assistência financeira líquida que o conjunto das instituições financeiras internacionais proporcionou à América Latina, anualmente, no final dos anos 60.

IX - Abertura social, para assegurar a participação de todas as categorias sociais nos resultados do desenvolvimento, bem como a descentralização do poder econômico, com a formação do capitalismo do grande número e a difusão de oportunidades. São instrumentos financeiros dessa política os programas de Integração Social, como o PIS, o PASEP; o PRO-RURAL e a abertura do capital das empresas.

X - Estratégia Econômica Externa para, no tocante às exportações, assegurar o crescimento da receita acima de 10% ao ano, a criação de duas categorias capazes de competir com a posição do café (a de manufaturados e a de minério/produtos agrícolas não tradicionais) e ainda a participação ativa do País no sistema de preferências gerais, estabelecido por certas áreas desenvolvidas; e, quanto à nossa posição na comunidade internacional, armar o sistema econômico de instrumentos para evitar que as tendências neoprotecionistas de países desenvolvidos ou a situação monetária internacional possam prejudicar a realização dos objetivos nacionais no campo externo".

- (10) TEIXEIRA, Anísio. Educação e o Mundo Moderno - São Paulo - Companhia Editora Nacional - 1969 - p. 178.
- (11) PINTO, L.A. Costa. Desenvolvimento Econômico e Transição Social. Rio de Janeiro - 2a. edição - Editora Civilização Brasileira S.A. 1970 - p.9 - 30.
- (12) ABREU, Jayme - op. cit. p.82.
- (13) PASSARINHO, Jarbas Gonçalves - A Educação no Brasil: esboço de uma política nacional - Rio de Janeiro - 1970. p.7 -
- (14) SIMONSEN, Mário Henrique - Brasil 2001 - Rio de Janeiro - APEC Editora S.A. - 1969 - p.210.
- (15) SIMONSEN, Mário Henrique - op. cit. p.212.
- (16) PASSARINHO, Jarbas Gonçalves - op. cit. p. 17.
- (17) TEIXEIRA, Anísio - Educação e o Mundo Moderno - op. cit.

..."e a todos for dado o necessário para a vida material, as perspectivas que se abrem para o homem, serão não já as de cuidar da morte, mas as de tornar a vida interessante e significativa.

Até hoje o conseguimos, por mais paradoxal que isto possa ser, graças ao medo e a uma sombria economia da pobreza. Se conseguirmos a economia da abundância, que já se anuncia nos países desenvolvidos, teremos perdido aquelas forças, truculentas mais eficazes, que não deixam ao homem outra saída senão a formação e a disciplina. As necessidades de educação consciente e formal passarão daí por diante a ser muito maiores". p. 123.

- (18) UNESCO - Situación Demográfica, Económica, Social y Educativa de América Latina - Buenos Aires - Argentina - Ediciones Solar y Libreria Hachette S.A. - 1966 - p. 41-48 e 61-66.
- (19) BONILLA, Frank. A Educação e o Desenvolvimento Político no Brasil. A Evolução do Nacionalismo. Tradução de Amélia Maria Noronha - Rio de Janeiro - CBPE - 1962.

O trabalho do professor Bonilla, embora datado de 1962, quando o quadro político do país apresentava-se muito diferente do atual, não é invalidado. Muitos dos seus prognósticos e de suas análises não são de natureza conjuntural, mas refletem uma estrutura mais complexa, de caráter histórico cultural.
- (20) PASSARINHO, Jarbas Gonçalves - Educação Planificada. Brasília - Ministério da Educação e Cultura - 1971 - p. 27.
- (21) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SECRETARIA GERAL. PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA - 1972/1974- Brasília. DF. 1971 - p. 49.
- (22) MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL - Projeto do I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. op. cit. Quadro III.
- (23) CONJUNTURA ECONÔMICA - A economia brasileira - 1971 - Retrospecto - Rio de Janeiro - GB - Fundação Getúlio Vargas. Vol. 26 1972 - p. 7-9.
- (24) MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO ECONÔMICA. ESCRITÓRIO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - EPEA - Educação (I) (II) - Diagnóstico preliminar - Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social. Rio de Janeiro - Departamento de Imprensa Nacional - 1966.

Não obstante a carência de dados estatísticos, o que se tornou mais grave em função dos resultados pouco fidedignos do Censo de 1960, o trabalho referido representou sério esforço no sentido de colocar a problemática brasileira em termos de análise e prognóstico.

- (25) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Desenvolvimento da Educação no Brasil - Brasília - DF. 1971 - p.34

Este documento é uma boa fonte de referência sobre a educação no Brasil. Foi preparado para a Conferência de Ministros da Educação e Ministros responsáveis pelo Fomento da Ciência e da Tecnologia com relação ao desenvolvimento da América Latina e da Região do Caribe.

- (26) MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL - Projeto do I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - op.cit. p.43 -45.

- (27) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Educação no Brasil (Subsídio para a Conferência Internacional de Educação) - Brasília - DF 1971.

Vêm-se, a seguir, os pontos básicos que devem ser objeto de reformulação.

- " 1. Integração estrutural e funcional da universidade tendo por base o princípio de não duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes, de modo a assegurar a plena utilização dos recursos empregados em sua manutenção e funcionamento.
2. Instituição do sistema departamental, eliminada a cátedra autônoma, concentrando-se, em cada departamento, todo o pessoal docente e recursos materiais relativos à mesma área de conhecimentos, propiciando assim, as condições para que as atividades didáticas e de pesquisas se realizem no regime de cooperação.
3. Concentração dos estudos básicos, científicos e humanísticos, num sistema integrado de unidades para servir a toda a universidade.
4. Institucionalização das atividades interescolares com a criação

ção de órgãos de coordenação responsáveis pelas atividades de cada curso ou projeto, compreendendo professores de diferentes departamentos e unidades que participam do curso.

5. Supervisão dessas atividades ao nível da administração superior da universidade por meio de órgãos de coordenação central com poderes deliberativos.
 6. Organização de um primeiro ciclo de estudos básicos, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, com as seguintes funções: a) recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação dos alunos; b) orientação para a escolha da carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.
 7. Criação de uma superestrutura de cursos de pós-graduação, conferindo os graus de mestre e doutor.
 8. Maior flexibilidade dos estudos assegurando-se a matrícula por disciplinas ou regime de créditos, com orientação pedagógica dos alunos.
 9. Instituir progressivamente o regime do tempo integral para o corpo docente, proporcionando-se remuneração condigna".
- (28) MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL - Projeto do I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social -op. cit. p. 44 - 47.
- (29) Idem, idem, op. cit.
- (30) LEITE, Antonio Dias - Caminhos do Desenvolvimento, Contribuição para um Projeto Brasileiro - Rio de Janeiro - Zahar Editores - 1966.

"... país como o Brasil, caracterizado por baixo nível de produtividade; tem, portanto, ampla margem para acelerar o seu processo de crescimento se se concentrar em uma política econômica voltada para o aumento da produtividade".

"O conhecimento de novos recursos naturais depende da disponibilidade de técnicos especializados de nível superior. A modernização da estrutura econômica e social está intimamente relacionada com a evolução cultural e política do povo e, portanto, com o

nível geral de educação. Deste mesmo nível geral de educação, depende, ainda, a melhoria da qualidade da força de trabalho." p. 71.

"O desafio, de alcançar um ritmo de crescimento mais intenso do que o já realizado, só poderá ser enfrentado mediante uma política econômica que vise, principalmente, melhor utilização dos recursos humanos e de capital disponíveis, e que coloque, portanto, a educação como problema econômico relevante".p.88-89.

- (31) JUNGK, Robert - El futuro ha comenzado. Tiene porvenir la futurologia ? EL CORREO - UNESCO - Paris - France - Año XXIV - 1971.

"En la época de la revolución científico-técnica el estudio sistemático del mundo de mañana es una necesidad absoluta".

"Unos cuantos miles de especialistas trabajan ya en casi todos los países de la tierra con esos métodos de previsión a plazo corto, médio y largo que son imprescindibles para la supervivencia y el ulterior desarrollo de la especie humana. Esos especialistas son consejeros de gobierno de ayuntamientos o de directores de industrias". p. 9.

- (32) LIONNAIS, François Le - Tiene porvenir la futurologia ? Los pros y los contras. EL CORREO-UNESCO-Paris-France-Año XXIV-1971.

"Llegamos así, quemando en cierto modo etapas, al terreno de lo humano. En la medida en que él actúa el determinismo, se trata de un terreno en que debería aplicarse la prospectiva.

Ciertamente, los obstáculos que ésta ha de salvar son muy grandes, pero también es verdad que su carácter resulta menos radical. Esos obstáculos son, en forma resumida, el número a veces desalentadoramente grande de factores y la dificultad de medirlos correctamente y, a menudo, de medirlos lo bastante rápidamente para poder predecir los acontecimientos... antes de que ocurran". p. 6.

- (33) JR, Datus C. Smith - Educação e Comunicação: duas verdades. S/d Artigo condensado de Foreign Affairs - 1968

- (34) MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL - PROJETO DO I PLANO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. op. cit. Quadros I, II e III (parte relativa à educação).

**III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PLANEJAMENTO;
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**

C A P Í T U L O 1

PLANEJAMENTO: ASPECTOS GERAIS;
O CASO BRASILEIRO

1 - PLANEJAMENTO

1.1 - Objetivos

- Traçar, em linhas gerais, a evolução dos conceitos de planejamento.
- Assinalar a tendência crescente à consolidação das teorias e da prática do planejamento.
- Esquematizar o aparecimento do "fenômeno planejamento" nos países subdesenvolvidos.
- Estabelecer as linhas gerais dos conceitos de planejamento no Brasil.
- Relacionar planejamento global e projetos tópicos e setoriais.
- Destacar a importância do planejamento educacional.

1.2 - Economia capitalista e socialista: a livre concorrência e a planificação centralizada (estatal).

Muito se tem falado e escrito a respeito do tema e, por isso, a bibliografia específica é abundante. Mais ainda, como resultado do se falar e do escrever, o planejamento passou a ser uma "idéia-força", discutida entre os teóricos, praticada com maior ou menor eficiência, popularizada como se fosse um mito ou uma panacéia para as "doenças" do progresso material e/ou do subdesenvolvimento.-

Qualquer intelectual, ou aspirante ao posto, considera, consciente ou inconscientemente, incompleta a sua formação se ela não tiver na sua bagagem, um certo peso resultante das noções de planejamento.

Será sempre interessante e não aleatório, que preliminarmente, sejam revistos os conceitos básicos sobre o tema, o que envolve posicionar com correção as idéias substantivas que definem e diferenciam, na forma e na qualificação: sistema econômico, regime, estrutura ⁽¹⁾; planejamento, planificação, programação, projeto ⁽²⁾, subdesenvolvimento ⁽³⁾, etc.

Da simples leitura de definições ou de conceituações, pode-se observar uma forte predominância do substrato econômico, que termina por abranger todo o complexo. Tem-se como certo que a planificação, o planejamento, envolvem, apenas a grande variável econômica. De resto, isto é uma distorção da realidade, embora tenha explicação, se não válida, ao menos aceitável: é que os primeiros es-

tudos mais sérios, amplos e programáticos a respeito do tema se devem aos economistas.

Nada obstante a Sociologia ter tratado do assunto há muito tempo⁽⁴⁾, o seu acervo de trabalhos sobre planificação, planejamento, etc., é bem menos significativo se o referencial for a Economia.

De igual maneira, os trabalhos de Geografia, notadamente os voltados para o subdesenvolvimento e para a Geografia Aplicada ao Planejamento, são mais recentes e menos abundantes que os de Economia.

Todavia é forçoso convir que os conceitos atuais (e já não tão modernos assim) de planejamento envolvem a noção de sistema, com posto de inúmeras variáveis que guardam relação entre si. A modificação de uma variável, quantitativa ou qualitativamente, tem por efeito alterar as demais variáveis, dando outra configuração ao sistema.

Os "sistemas econômicos" capitalista e socialista (tão diversificados hoje em dia, internamente, admitindo $n+1$ modelos), guardam, de início, um antagonismo conceitual e operacional: a livre concorrência x o controle do mercado, através da planificação centralizada, estatal.

"Nos Países Ocidentais, uma das controvérsias menos esclarecidas e menos inteligentes de nossa época tem sido aquela relacionada com a questão de devermos ter uma economia "livre" ou uma economia "planificada"⁽⁵⁾.

Posto que a Ciência Econômica já encerra em seus postulados o conceito de plano, isto é, ordenação, coerência, interligação, metas, etapas, "feed-back", etc., cabe apenas diferenciá-la em função da ideologia política a que serve.

Neste sentido, então, pode-se permitir falar em "economia capitalista" e "economia socialista".

A primeira, como é fartamente sabido, tinha como uma das suas características básicas, o livre jogo da oferta e da procura, isto é, a livre concorrência. Esta deu margem a uma das bandeiras ideologizantes do capitalismo, que era a iniciativa pessoal, não desvinculada dos princípios do Humanismo, do livre-arbítrio, do calvinismo, etc.

O jogo do mercado, que parecia agir como equilibrador econômico, mostra-se ao contrário, estático, num sistema que é sobremaneira, dinâmico. O "laissez-faire", a rigor, constitui um dos mi-

tos da História Econômica. De uma forma ou de outra, mais ou menos veladamente, o Estado jamais esteve ausente ou alienado do capitalismo, mesmo quando este se encontrava em situação embrionária. A discreta intervenção estatal, que é um prenúncio do planejamento estatal, foi apenas amortecida nos primeiros passos do capitalismo, na Grã-Bretanha ou em outros países em que substituiu os velhos sistemas (6).

As crises econômicas cíclicas de um capitalismo que ainda não se autodominava, as aspirações para o crescente bem-estar social, foram, a pouco e pouco, determinando uma presença mais atuante no Estado.

A estrutura das empresas, a organização da produção, as trocas internacionais, a evolução do regime de trabalho, a expansão colonial, as lutas externas, etc., acabam com o "interlúdio liberal" de que fala Gunnar Myrdal (7).

O Estado organizativo acaba por se impor, a princípio de bilmente (século XIX), como por exemplo, através da legislação protetora do trabalhador (a partir de 1848, na França), da liberdade sindical (a partir de 1824, na Inglaterra).

Durante a guerra de 1914/1918, a intervenção estatal se fez presente graças às motivações de caráter estratégico. Depois de 1918, o capitalismo liberal se vê, cada vez mais, acompanhado de perto e, mesmo, orientado pelo Estado.

A crise de 1929 acelera esta orientação, embora negada pelos teóricos ou pelos defensores da livre-concorrência. São exemplos da atuação estatal na década de 1930: o New Deal, nos Estados Unidos; o fascismo na Itália; o nacional-socialismo na Alemanha; o corporativismo em Portugal; a revolução de 1930 e o Estado Novo, no Brasil; o estado militar-industrial no Japão, etc. (8).

A guerra de 1939/1945 vai, novamente por motivações militares e estratégicas, reforçar a presença forte do Estado no sistema capitalista.

O sistema socialista, ou a economia coletivista como também se designa o todo pela parte, afóra alguns ensaios malogrados e efêmeros no século XIX, inicia-se a rigor, em 1917, na Rússia (9).

O estabelecimento do regime se fez rapidamente, entre fases de euforia e de sucesso seguidas de períodos conturbados e violentos (10). Mesmo abrandando durante algum tempo os princípios rígidos que definem essa filosofia econômica - eliminação da propriedade privada, surgindo o Estado como o grande planificador da sociedade, tomada em seu sentido, amplo e total - a socialização da economia se foi impondo (11).

Os planos quinquenais, iniciados em 1928, após a fase da N.E.P. (Nova Política Econômica que possibilitava a coexistência da essência econômica do socialismo com a propriedade privada) sucederam-se até a 2a. Guerra Mundial. De 1928 a 1941, a planificação centralizada através do Gosplan (Comissão do Plano do Estado), atingia todos os setores da URSS: o econômico, o cultural, o social.

1.3 - Efeitos da guerra de 1939-1945: afloramento da Economia e primado do planejamento

A guerra de 39/45 fez alterar uma série imensa de posições, conceitos, equilíbrios, crescimentos, áreas de influência, teorias, técnicas, etc. Não seria talvez despropositado afirmar que nova fase histórica surge após 1945.

Os centros de decisão alteram-se, num confronto bipolar que tem os Estados Unidos num dos extremos e a URSS, noutro.

Áreas tradicionais de importância mundial encontram-se desorganizadas, como a quase totalidade dos países europeus e, na Ásia, o Japão. Sucedem-se os programas assistenciais para evitar a aceleração de colapsos aqui e ali facilmente localizados.

Em países diretamente envolvidos na luta, problemas de restauração das finanças, de desemprego, retomada de produção, novos enfoques políticos, reconstrução física, etc., estão na ordem do dia.

No outro contexto político-ideológico, duas grandes frentes são abertas: a criação das democracias populares, girando em torno da URSS e a descolonização, na África e Ásia, com a emergência de novos países, ao menos politicamente independentes: Índia, Paquistão, Filipinas, Indonésia, Gana e uma sucessão rápida, com vários países africanos, notadamente na década de 1960. A China, a partir de 1950, constitui um novo Estado, quanto ao seu regime político e tendência à implantação do sistema econômico-socialista.

Ao mesmo tempo em que o mapa político mundial vai se alterando, as conferências internacionais se sucedem e os acordos englobando vários países têm lugar: o plano Marshall, o pacto de Varsóvia, a conferência de Bandung, a Comunidade Européia do Carvão e do Aço que se transforma no Mercado Comum Europeu, etc.

Na "América Latina", o pós-guerra é assinalado por revoluções no Caribe, pelo esforço desenvolvimentista no México e no Brasil, pelas alterações institucionais na Argentina, na Venezuela, etc. (12).

Essa virada espetacular que acaba por agir em cadeia sobre todas as grandes áreas, tem como cerne a discussão, a análise, o equacionamento dos conceitos econômicos, demográficos, políticos.

Uma nova conceituação de "desenvolvimento" e de seus parâmetros, não se opõe, mas completa-se com uma nova conceituação do subdesenvolvimento. Subdesenvolvimento e suas causas mais profundas; as formas de romper com a causação circular do atraso; a implantação gradualista ou acelerada das diversas terapêuticas visando a corrigir os males do subdesenvolvimento crônico⁽¹³⁾ passam a preocupar amplas esferas do poder e as classes populares.

As idéias de planejamento entram em voga: aumentar o PIB fazer crescer a renda "per capita", controlar o consumo (caso muito especial da Grã-Bretanha), retomar os índices de produção anteriores a 1939, corrigir as disparidades regionais, instituir planos de assistência social, atender às reivindicações dos sindicatos, agilizar a máquina burocrática, etc., etc., são apenas exemplos setoriais do esforço global que se realizava, a rigor, em quase todos os países.

O comando virtual do processo foi, então, entregue aos economistas. Se a década de 1930 é particularmente a das grandes manobras políticas, as de 1940 e 1950, são, nos bastidores, manipuladas pelos economistas.

Nos países socialistas, os planos quinquenais definem as metas a alcançar; nos países capitalistas, a intervenção estatal, mais ou menos ostensiva, vai sucedendo à economia da livre-concorrência⁽¹⁴⁾.

"Acontecimento algum foi tão desprovido de planejamento quanto o aparecimento gradual e a importância crescente do planejamento, em todos os países ocidentais"⁽¹⁵⁾.

Na URSS após a época stalinista - fortemente centralizadora em termos de planejamento - sucederam-se fases de planejamento central e execução-avaliação locais.

Hoje, a complexidade da planificação vai assumindo formas cada vez mais sofisticadas, à medida em que se vão refinando as próprias técnicas de diagnose e proposição de objetivos⁽¹⁶⁾.

O Brasil mesmo não ficou incólume: depois de 1950, os planos governamentais foram se sucedendo e sofrendo um aperfeiçoamento na sua sistemática e implementação. A tal ponto chegou-se, que, a partir de 1964, foi criado um organismo estatal específico: o Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica.

Fato que evidencia a importância da Economia e do Planejamento (a nível federal, estadual e nas empresas privadas) é a multiplicação das Escolas Superiores de Economia e o aumento das matrículas. Ver, a respeito, o gráfico nº 17, que deixa nítida a evolução das matrículas nos cursos de Administração e Economia, no período de 1964/1968. O quadro nº 23, cobre as matrículas nos anos de 1969 e 1970.

GRÁFICO Nº 17

MATRÍCULA NO ENSINO SUPERIOR - 1964/68

Principais ramos de ensino

FONTE: Anuário Estatístico do Brasil - Fundação IBGE - IBE - 1971.

Quadro 23

ENSINO SUPERIOR

CURSOS EXISTENTES, MATRÍCULAS NO INÍCIO DO ANO, E CONCLUSÕES DE CURSO NO ANO ANTERIOR, SEGUNDO OS RAMOS DE ENSINO-1969/70

a) cursos de graduação

RAMOS DE ENSINO	PRINCIPAIS RESULTADOS							
	1969				1970			
	CUR SOS	Matrícula no início do ano		Conclu- sões do ano ante- rior	CUR- SOS	Matrícula no início do ano		Con- clu- sões do a no an- te- rior
		Total	Femi- nino			Total	Femi- nino	
BRASIL								
Administração e Economia.....	244	47.182	5.728	5.998	276	63.816	8.140	9.059
Básico.....	48	16.540	1.906	1.239	63	23.363	3.032	3.356
Administração..	12	888	128	31	20	1.920	329	104
Administração Pública.....	10	1.259	254	161	12	1.595	341	136
Administração Privada.....	35	6.486	464	629	42	11.844	932	1.031
Contador.....	44	4.010	567	780	40	4.371	651	878
Economia.....	82	16.943	1.869	3.020	86	19.790	2.362	3.413
Outros.....	13	1.056	540	138	13	933	493	141

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil - Fundação IBGE - IBE - 1971

1.4 - Subdesenvolvimento e necessidade da planificação global pelo Estado

Em muitos países, hoje, um dos problemas centrais do planejamento é reorientar a abundância; ao contrário, em outros - que correspondem à maior parte da população do globo - a questão fundamental do planejamento é dirigir a penúria, visando a torná-la menos incidente, menos cruel.

"A mudança mais importante a ser realizada nas políticas estatais dos países subdesenvolvidos é a compreensão geral da necessidade de uma política nacional de desenvolvimento econômico"⁽¹⁷⁾.

Isto se torna difícil e, até mesmo contraditório, pois o Estado vai assumindo o comando efetivo das suas atribuições na medi

da em que se vai tornando mais eficiente. Em situação oposta, o Estado não é mais que a coonestação do poder de uma oligarquia típica das sociedades subdesenvolvidas. E a essas oligarquias interessa a manutenção do "status quo", a despeito de proclamar, ou fazer proclamar, justamente o contrário.

O Estado como agência de desenvolvimento social e de crescimento econômico nos países subdesenvolvidos, resulta de uma conscientização da problemática do atraso, do fosso que separa os países desenvolvidos e de consumo de massa dos que ainda se preparam para a "decolagem".

Dada a fraqueza da iniciativa privada em quase todos os países subdesenvolvidos, a opção para o fortalecimento do Estado planejador e implementador dos planos é evidente. O Governo passa a exercer funções que, na história do capitalismo, sempre foram área própria da atividade privada.

"Qual a dose ideal de interferência do Estado numa economia interessada em extrair o máximo rendimento de seu esforço para se desenvolver?" (18).

A resposta a essa pergunta, evidentemente, varia de país para país. Dependerá de muitas condicionantes e de muitos propósitos.

Basicamente, nas sociedades subdesenvolvidas, compete ao Estado, assumindo o comando efetivo do processo histórico-social, romper o círculo vicioso do atraso. Isso, ele o fará ampliando a sua participação na produção de bens e serviços ou criando condições para que se propicie a ação mais dinâmica e de sentido social mais distributivo da iniciativa privada.

De qualquer forma, a intervenção do Estado como agente diretor do processo se torna evidente, mesmo que o controle se realize mais centradamente no âmbito fiscal: redistribuição da renda, criação de dispêndios corrente, formação de capital.

O que se vem observando é que o Estado não se limita ao controle da área financeira: abarca o campo psico-social, o estrutural, o político, o educacional, etc. Os efeitos propulsores, a partir de determinado foco, se multiplicam e envolvem outros setores, dado que a sociedade é um complexo integral e não-estranho.

Outra coisa é a capacidade efetiva da intervenção estatal no planejamento e no controle do processo induzido (19). Ela dependerá não apenas de mera declaração de propósitos, mas estará relacionada a três fatores;

- "a) O grau de integração da sociedade.
- b) A estrutura de poder e as funções que a sociedade atribui ao Estado e,
- c) O grau de eficiência do governo como instrumento operativo do Estado" (20).

Esses fatores de ordem geral, quando dissecados em termos da realidade brasileira, se desdobram num formidável elenco de pontos de estrangulamento, que cabe diagnosticar, estabelecer graus de prioridade, enquadrar no planejamento global e estabelecer estratégias eficazes para removê-los.

Hélio Jaguaribe⁽²¹⁾ desenvolve uma série de idéias, buscando conclusões a respeito do desenvolvimento econômico e político, como:

- "O desenvolvimento é um processo social global, só por facilidade metodológica, ou em sentido parcial, se podendo falar de desenvolvimento econômico, político, cultural e social" (p.13).

- "O desenvolvimento, como idéia, se distingue e de certo modo se opõe à idéia ilustrada de progresso. O desenvolvimento, em termos conceituais, é a explicitação de virtualização preexistente no processo histórico-social. Essas virtualidades são os modos de exercício da racionalidade. O processo de desenvolvimento, em termos reais, é o processo histórico-social mesmo enquanto se encaminha para sua crescente racionalização" (p.16).

- "O desenvolvimento, só em casos estatisticamente raros e historicamente quase irrepetíveis, como foi o da Grã-Bretanha e o de algumas de suas ex-colônias, se processa de modo totalmente espontâneo..." (p.22).

- "A programação do desenvolvimento é uma técnica de racionalização cuja validade depende da consistência com que se haja analisado a situação, eleitos objetivos compatíveis com a situação e compatíveis entre si e adotados, para realização desses objetivos, os meios para tal apropriados. Sua vigência, como norma, depende, intrinsecamente, da perduração das circunstâncias externas ao plano por ele assumidas como tal" (p.33).

- "... a possibilidade de a comunidade, como sociedade subdesenvolvida, superar a crise social, induzida pelo efeito de demonstração das comunidades plenamente desenvolvidas;" (p.45)

- "O capitalismo de Estado - adequado aos países em que é dirigente a classe média tecnocrática - correspondendo esse modelo à transferência, para o Estado, da iniciativa e do controle dos empreendimentos e acentuado nivelamento da capacidade de consumo de todos os estratos e indivíduos" (p.65).

1.5 - Planejamento e futurologia

A intervenção do Estado, seja como agente operacional de uma planificação, seja assumindo parte da execução do seu plano e abrindo caminho para a iniciativa privada, através de indicadores e incentivos, é, cada vez mais, um fato incontestável nesse momento histórico.

Caberia, contudo, indagar, até onde e até quando, em que grau de intensidade e freqüência, a planificação estatal, ou não, se rá dominante.

Pensar sobre o amanhã não é nada de novo, e as expressões prospectiva, futurologia, planejamento a longo prazo, hoje tão em voga, são vocábulos que expressam apenas um velho propósito do homem ou dos grupos sociais. O temor do desconhecido, as incertezas do amanhã, conduziram os grupos humanos, de forma mais ou menos empírica, a projetar o presente sobre o futuro. Tostamente outra coisa não faziam as sociedades primitivas quando armazenavam grão ou carnes, utensílios sobressalentes ou melhoravam suas moradias. A astrologia, que buscava ligar o destino de cada ser a um astro; o analisar as vísceras de animais para predizer o futuro; "ler" as linhas da mão antevendo a sucessão de fatos significantes; os "sábios" que acumulavam um conhecimento do passado e prediziam o bem ou o mal a acontecer; "olhar o futuro", de uma ou de outra forma, sempre foi uma preocupação do homem. Ele não se contentou jamais em sobreviver, quis, mesmo, prolongar sua existência, deixar marcas para atestar sua presença, prolongar-se, como se suas obras, sua descendência, sua cultura devessem ser forças atuantes no futuro.

Construir o amanhã, mesmo de uma maneira empírica, mero exercício da imaginação ou fruto da criatividade que se realizava fora de sua época, podem ser exemplificados ao longo da história. Os Leonardo da Vinci, os Nostradamus, os Julio Verne são apenas algumas das figuras que se destacaram no seu tempo, porque o tornaram elástico, até os limites da sua própria força criadora. As teorias do iluminismo não foram, apenas, um registro histórico, mas sempre, aqui e ali, estiveram presentes.

À medida em que as sociedades se iam tornando mais complexas, as dificuldades de estabelecer prognósticos foram aumentando, mas isso não reduziu o desejo constante do homem em intervir no futuro, mesmo que ele não fosse o beneficiário direto desse futuro.

As previsões econômicas, sociais, políticas eram mais que mero exercício de lazer, traziam muitas vezes a marca da ciência. Exemplo mais popularizado encontra-se nos trabalhos de Karl Marx, no

século passado, ao prever com os escassos dados que podia manipular, as transformações da sociedade capitalista por força mesmo do seu crescimento. E Marx não foi exemplo único do século XIX; ao seu lado, alinham-se filósofos e sociólogos, políticos e economistas, letrados e iletrados, mais pessimistas ou mais otimistas, mais seguros ou menos dotados de certezas.

De Heráclito, conceituando o "estado de ser" e de "vir a ser", ao Admirável Mundo Novo de Aldous Huxley; de Galileu a Arthur Clark; do código de Hamurabi ao 0 Ano 2 000, de Herman Kahn e Anthony J. Wiener, há toda uma farta literatura, que vai do imponderável à cibernética, fazendo do passado e do presente o trampolim para pensar e modificar o futuro.

A futurologia como ciência se torna cada vez mais presente e atuante. Deixou de ser refúgio de uns poucos, para se integrar a organismos estatais e a entidades particulares⁽²²⁾. À medida em que a ciência e a tecnologia avançam suas pesquisas, elas se projetam, se extrapolam, lançam metas a longo prazo.

Torna-se evidente que o tema - não obstante ser fascinante - não é mais um simples exercício intelectual diletante.

A acumulação de uma massa de dados possibilita, através de uma análise matemática, conjugando as variáveis de um sistema, montar modelos e estudar o seu desenvolvimento. Isto ocorre em demografia, em economia, em sociologia, em biologia, em política, etc. Quanto mais dados, quanto mais impessoal ou dogmática a sua análise, quanto mais matematizadas as técnicas, tanto mais "possível" mas não "provável" é a antevisão do futuro.

No Brasil, a futurologia como algo sério, era, até bem pouco tempo, conhecida e estudada por uma minoria.

O impacto do livro 0 Ano 2 000⁽²³⁾ sobre parcela dos intelectuais brasileiros foi violento, não pela obra em si mesmo, mas pelas previsões pouco alentadoras para a sociedade brasileira no ano 2 000. As extrapolações dos autores previam que estaríamos ao final do século com uma renda "per capita" de 500 dólares, enquanto os Estados Unidos ultrapassariam os 10.000 dólares, o Japão estaria em torno de 8.500 dólares e a vizinha Argentina em posição bem mais favorável que a brasileira: 1.300 dólares.

Artigos e livros logo surgiram em resposta à obra citada, sempre procurando mostrar que a nossa colocação não será, por certo, tão marginal. Hipóteses alternativas foram levantadas, buscando mostrar que a projeção econômico-financeira, afinal, não deixava lugar a um pessimismo altamente desalentador.

A vulgarização do tema, que não é esotérico, mas que envolve uma alta dose de pesquisa, acabou por dar-nos a impressão, quase certa, de que o futuro não será tão sombrio. A evolução do PNB passou a ser uma mania fixa, ventilada por jornais e revistas. Corre-se o risco de se imaginar a elasticidade crescente do PNB até atingir percentuais mais e mais próximos do absoluto.

Mas o PNB não pode ser o Eldorado, o Éden que muitos imaginam. Ele é apenas um referencial que envolve múltiplas variáveis de natureza social e, mesmo, ideológica.

A realidade presente é, por certo, mutável, a trajetória pode ser corrigida, sempre que ajustada à realidade.

"Na exploração do futuro, a "ginástica do possível" conduz ao estreitamento da perspectiva, o que não significa tacañeira de espírito ou pobreza de golpe de vista, mas eliminação voluntária de uma superabundância de imagens. A coerência interna é a primeira virtude dos fins a prosseguir. O mundo em que dois e dois são cinco pertence à ilusão e ao sonho. Ora, o problema não é sonhar, mas agir" (24).

Conforme assinalado anteriormente, a planificação é, nos tempos atuais, não um modismo, mas uma técnica de assegurar um futuro menos incerto.

As empresas privadas, em grau variável, planejam suas atividades para uma faixa de tempo que pode chegar aos cinco, dez anos.

Os Estados socialistas dispõem de serviços de previsão social (exemplo: Comitê Estatal "Polônia no ano 2 000"); outros, capitalistas, como a França têm seus organismos próprios (Comissariado Geral do Plano); outros mais, lançam mão de instituições particulares que se especializaram nos estudos de prospectiva (Rand Corporation, nos Estados Unidos).

O fato inegável é que há uma preocupação generalizada em não mais ver na "bola de cristal", mas ter à disposição linhas de ação, soluções-alternativas a partir das análises matemáticas e do cálculo de probabilidades.

A intervenção estatal nesse sentido é cada vez mais forte, ora mais impositiva, ora mais diretiva, indicativa, mas nenhum Estado abdica do dever de traçar os rumos para sua sociedade.

Nos países subdesenvolvidos as variáveis não são menos numerosas que nos desenvolvidos, a margem da imprevisibilidade é maior numa sociedade e num sistema econômico que se acelera mais rapidamente, em função de seu atraso histórico-cultural.

Parece arriscado ir além de planos globais de média duração, sob pena de planos mais longos, decenais por exemplo, caducarem antes do tempo, serem alterados pelo surgimento de variáveis imprevisíveis.

As grandes finalidades, as metas, os objetivos a longo prazo devem ou podem permanecer como referenciais, mas os planos devem reajustar-se, à medida em que os fatos evoluem, estabelecendo novos pontos de apoio, novos focos de impulso, novas tramas sociais e econômicas.

1.6 - Histórico do planejamento no Brasil

O histórico do planejamento tal como tem sido descrito, no caso particular do Brasil, confunde-se com a própria história do país.

Mas, a rigor, é possível abreviar a exposição de "cortes históricos", mesmo porque o planejamento sócio-econômico, como hoje se entende, é de passado muito recente no Brasil.

A economia e a sociedade brasileiras, a partir da República, herdaram dos séculos anteriores uma estrutura nodal, em função dos "ciclos" econômicos, que tornara enquistadas no espaço organizações que pouco ou nada tinham a ver umas com as outras.

O traço de ligação política era o regime nitidamente oligárquico, que se fazia representar principalmente pelos governantes paulistas e mineiros (o conhecido acordo "café-com-leite").

O isolamento das áreas geo-econômicas, agravado por uma precariedade dos transportes que não constituíam uma rede funcional a interligar as regiões, era completado por uma economia de exportação.

As soluções aos problemas de caráter mais profundo e mais amplo, eram conjunturais e, no cerne da conjuntura, estava a questão do café, que contribuía com mais de 80% do valor das exportações.

Os governos republicanos se sucediam sem uma planificação para o país: apenas respondiam, com planos emergenciais, às questões que, de uma ou de outra maneira, eram geradas pela "produção-exportação-cotação internacional do café". Exemplos típicos foram o plano de recuperação financeira proposto por Joaquim Murtinho, Ministro da Fazenda no governo Campos Salles (1898-1902); o plano de defesa e valorização do café (1906); os planos para implantação de

ferrovias e ampliação do porto exportador de café - Santos; os fi nanciamentos externos para atender à política cafeeira.

De quando em quando, ao sabor das emergências, o Estado o ligárquico agia como interventor: plano de obras contra as secas do Nordeste; questões militares (Canudos, Contestado, o "tenentismo", ...); emergências afloradas pela guerra de 1914-1918; legislação tr alhista para controlar o surgente "problema operário", etc. A ri gor, nada com efeito que tivesse a configuração de um planejamento orgânico.

No entanto, o Estado oligárquico não pôde impedir a cres cente urbanização; o crescimento quantitativo da burguesia, que so mente em parte era absorvida nos serviços burocráticos do Estado e nas forças armadas; as modificações no plano internacional que acabavam por se refletir na sociedade brasileira; o aumento demográfico: 1900 - 17.000.000 habitantes — 1920 - 30.000.000 habitantes; a nascente industrialização no eixo Rio-São Paulo.

Os choques de interesses entre os dois grandes líderes da política nacional - São Paulo e Minas Gerais - abriram uma brecha no monolitismo que foi aproveitada pela composição política gaúcha: a revolução de 1930 se valeu dessa oportunidade no campo interno, com o esforço da crise internacional de 1929 de amplos reflexos na economia brasileira.

"As crises que haviam abalado a sociedade brasileira nas décadas anteriores à Revolução, Particularmente durante os anos da Depressão Econômica Mundial, tornaram explícitos tanto os pontos de estrangulamento como a complexidade crescente do sistema econômico-financeiro do País".

.....
 "Assim, nos anos de 1930-45, o governo federal criou comissões, con selhos, departamentos, institutos, companhias, fundações e formulou planos. Além disso, promulgou leis e decretos. E incentivou a rea lização de debates, em nível oficial e oficioso, sobre os problemas econômicos, financeiros, administrativos, educacionais, tecnológicos e outros" (25).

A evolução do quadro sócio-econômico, no Brasil, os pro blemas internacionais, determinaram, no período de quinze anos do governo Vargas, alterações substantivas no regime político que acabou por desembocar no Estado Novo (1937).

As reformas administrativas empreendidas foram confiadas ao Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que passa va a agir como um superministério, com poderes amplos do ponto-de-

vista orçamentário, de pessoal, planejamento, controle. Pode-se, a rigor, assinalar que a criação do DASP marcou o início do controle do governo sobre as burocracias estadual e nacional. Mas não chegou o DASP a produzir nenhum plano governamental integrado e duradouro.

"Siegel salienta que o DASP foi conscientemente empregado para absorver as críticas contra a nova centralização do regime, permitindo que Vargas parecesse longe dos detalhes do controle" (26).

Em 1934, foi criado o Conselho Federal de Comércio Exterior, numa clara evidência de que as grandes preocupações governamentais ainda estavam centradas na questão das exportações. Esse Conselho produziu uma série de estudos e indicações sobre "problemas da economia brasileira: siderurgia, carvão mineral, combustíveis, líquidos, eletricidade, soda cáustica, vidro plano, cristal de rocha (quartzo), sal, pinho, erva-mate, carnes, padronização dos produtos exportáveis, nacionalização dos bancos de depósito, cooperativismo, defesa da economia nacional e portos, além de todos os aspectos básicos do comércio exterior do Brasil" (27).

Mas tanto o DASP como o Conselho Federal de Comércio Exterior, não obstante reunirem o que de mais significativo havia de recursos humanos para o planejamento, não produziram mais que projetos tópicos, setoriais, quase sempre desvinculados uns dos outros.

A guerra de 1939-1945 levou o Brasil à necessidade de adotar medidas emergenciais, para fazer face à desarticulação dos mercados estrangeiros. Em 1942, o governo criou a "Coordenação da Mobilização Econômica", com atribuições amplas nos setores econômico e social. Tratava-se de mais um órgão de criação ditada por uma situação externa à problemática brasileira. Neste espaço de cinco anos iniciais da década de 1940, dois grupos norte-americanos foram contratados pelo Governo Federal para realizar estudos e propor planos mais abrangentes para o Brasil. A implementação dos planos já mais saiu do nascedouro. Ao tempo em que isso ocorria, em que outros órgãos montavam projetos específicos, o DASP armou o "Plano Quinquenal de Obras e Reparelhamento da Defesa Nacional", mais uma carta de intenções não executadas e seguida em 1943 de novo plano quinquenal de Obras e Equipamento" cuja vigência se previa de 1944-1948.

Em 1945, a deposição de Vargas iria imprimir novos rumos ao regime político.

Todavia é forçoso acrescentar que todos os trabalhos realizados pelos diversos órgãos de planejamento e de execução haviam

deixado um lastro que mais tarde seria corporificado em planos estaduais e mesmo federais. Formava-se, em suma, um "know-how" brasileiro nas técnicas de planejamento. A implementação dos planos era outra face da moeda que esbarrava numa série de obstáculos, dentre os quais pode ser realçado o peso morto da máquina administrativa, emperrada por uma burocracia impavidamente ineficiente.

A Constituição de 1945 não fazia referência ao planejamento socio-econômico global, agenciado e executado pelo governo federal.

As disparidades regionais crescentes levaram à criação de agências específicas para o planejamento e desenvolvimento da Amazônia e do Nordeste, dotando-as de órgãos planejadores e do necessário suprimento orçamentário.

A filosofia governamental de então, dominada pelos ideais de liberalismo, reduziram a ação governamental na área econômica e social. O Conselho Nacional de Economia criado pela Constituição de 1946, só foi realmente estruturado três anos depois.

A dicotomia entre os setores público e privado representou um hiato no sentido de coordenar as diferentes atividades cujo objetivo deveria ser o desenvolvimento menos desequilibrado do País. A razoável dose de omissão estatal não correspondeu maior agressividade do setor privado, ainda débil para assumir funções básicas no crescimento econômico e, mais fraca ainda, no que concerne ao desenvolvimento social.

Os problemas que se evidenciavam, nos setores cambiais, salariais, de infra-estrutura econômica, foram equacionados no PLANO SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia), que, enfocou aspectos setoriais como prioritários, mas só teve recursos orçamentários próprios em 1949. Acabou por ser posto de lado em 1952.

A Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e a Comissão do Vale do São Francisco (CVSF), só tiveram seus planos aprovados, respectivamente, em 1953 e 1950.

"A política econômica do Governo Dutra inspirou-se no liberalismo (ideologicamente) e na empresa privada (na prática). Por isso, não se configurou como uma política deliberada de desenvolvimento econômico-nacional" (28).

O período seguinte que correspondeu ao segundo governo Vargas, caracterizou-se por nova orientação no tocante ao planejamento. A conjuntura internacional, em plena vigência da "guerra fria" e do expansionismo do capitalismo internacional; a criação de organismos financeiros ou a revitalização de outros (Banco Mundial, FMI, BIRD,

etc.), a maior proeminência da CEPAL, reunindo técnicos de vários países, inclusive sulamericanos, configurava novas perspectivas para o Brasil.

De mesmo passo, internamente buscava-se romper com o quase-absenteísmo estatal em situações de planejamento, criando-se condições para uma nova reorientação do engajamento do governo federal nas questões básicas de interesse nacional.

A burguesia ligada à indústria (nacional e internacional) voltava-se mais ostensivamente para as definições de fundo e de forma. A politização das classes urbanas, cindida na ideologia do nacionalismo, refletia-se no debate público, aceso e notório, sobre temas até então abordados de maneira mais ou menos superficial: a questão siderúrgica, a do petróleo, a da energia, a dos financiamentos, a da valorização regional, a da inflação e da sistemática salarial, etc., etc.

Importante passo foi dado pelo "Plano Nacional de Rearparelhamento Econômico", em 1951, e pela criação do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE), em 1952.

O BNDE era muito mais que uma mera agência financeira, cabendo-lhe, em última instância um leque amplo de atividades de diagnóstico, planejamento e financiamento de projetos.

O próprio governo assumia posições nacionalistas ao propugnar pela criação da PETROBRÁS, da ELETROBRÁS, da CACEX (Carteira de Comércio Exterior), do fortalecimento da política siderúrgica então apoiada na realidade de Volta Redonda.

As agitações políticas que chegavam a um estado de efervescência com os partidos majoritários (UDN, PTB, PSD) não deixavam de influenciar as atividades do governo federal, que, ao mesmo tempo que contemporizava, firmava uma linha de ação nacionalista, para tanto fazendo apelo crescente aos órgãos de planejamento sob orientação direta da Presidência da República. O planejamento central corporificava-se, não obstante sofrer as indefinições de caráter político.

Fato é que o período de 1951-1954, representou um marco para a intervenção estatal nas questões magnas de interesse global, cortadas abruptamente pelo suicídio de Vargas em 1954.

A mudança governamental do ponto-de-vista político teve que contar com o acervo dos planos e das novas orientações em termos de planejamento federal que iriam refletir no governo seguinte de Kubitscheck.

A irreversibilidade de questões de planejamento estava posta e seria aproveitada no "Plano de Metas", a partir de 1955.

O Estado assumia o dever indeclinável de propor planos integrados daí em diante. Os diversos órgãos de planificação foram coordenados para o diagnóstico, o planejamento e a execução dos planos integrados. A rigor, pode-se afirmar que, pela primeira vez, na história do planejamento governamental e a organização se configurava em termos de tecnologia planificadora.

O "Plano de Metas" do governo Kubitschek foi publicado, em suas linhas gerais, como uma plataforma de governo, em 1955.

Após as crises políticas internas que quase chegaram a comprometer a posse do candidato eleito, o "Plano" foi desdobrado a partir de 1956, em projetos específicos, cerca de trinta, girando a maior parte deles em torno do processo da industrialização.

As experiências do Plano SALTE, as atividades do BNDE, os estudos da CEPAL, a nova orientação da política externa dos Estados Unidos que já provara sua eficiência na Europa e no Japão e voltava-se para outras áreas dependentes, foram canalizadas, aproveitadas pelo novo governo, ao definir-se em termos de política econômica. As metas quantificavam os objetivos e previam as formas de captação de recursos, provenientes do orçamento nacional e de investimentos e empréstimos estrangeiros.

Semelhante aos propósitos de Vargas no que tange ao desenvolvimento via industrialização, o Plano de Metas dele diferia ao postular e a agir no sentido de que essa industrialização não poderia ser alcançada senão num sistema de interdependência internacional.

A industrialização deixava de ser induzida pelo estrangulamento do setor externo, notadamente levando-se em conta o final da guerra da Coreia, levantavam-se as grandes carências nacionais, no que respeitava à industrialização de substituição das importações (bens de consumo) e na criação e/ou diversificação do setor de bens de equipamento.

A opinião pública e os segmentos políticos mais que nunca acreditavam que havia uma íntima correspondência entre planejamento e desenvolvimento. O Conselho de Desenvolvimento, criado em 1956, tinha por tarefa básica acompanhar a implementação dos projetos, estando diretamente vinculada à Presidência da República.

Por via dos recursos financeiros nacionais e dos internacionais, criaram-se a USIMINAS, no setor siderúrgico, ampliou-se a oferta de energia, tanto elétrica quanto petrolífera, montou-se o

parque automobilístico, deu-se início ao programa de construção naval, aumentou-se a rede rodoviária, inclusive com a abertura da Belém-Brasília, foi projetada, construída e inaugurada a nova capital federal, criou-se a SUDENE, quando a situação político-econômica do Nordeste reclamava ação mais direta do governo federal.

A ênfase do "Plano de Metas" recaiu no setor industrial que se desenvolveu notadamente na "core-área" do país.

Algumas metas industriais chegaram mesmo a ser ultrapassadas, o que não ocorreu no setor agrícola e no de infra-estrutura social, particularmente no que se refere à educação. Esta havia sido dimensionada com maior destaque no segmento de educação técnica, acoplada à expansão industrial.

Pode-se afirmar que, ao final, o "Plano de Metas" havia apresentado mais resultados palpáveis que os anteriores, não obstante ter-se configurado como uma forma de capitalismo dependente, ou associado, ao contrário do que propugnava o segundo governo Vargas.

A ideologia desenvolvimentista estava finalmente implantada e, mais importante, talvez, que a conscientização do fenômeno, era a criação de uma geração de técnicos treinados em planejamento, não apenas na cúpula federal, mas nos setores dos programas específicos e em alguns Estados da Federação.

Se o planejamento em si deve ser uma técnica neutra, a realidade demonstra que a interferência de caráter político pode alterar sua substância e sua execução. Neste sentido, a fase de 1961-1964, no Brasil, é rica de ensinamentos.

O rápido período do governo Jânio Quadros não chegou sequer a realizar um balanço completo dos resultados próximos do "Plano de Metas".

As contradições internas se avolumaram, cindindo os interesses dos grupos ligados ao Executivo (pró-industrialização) e dos grupos mais representativos no Legislativo (a força agrária do País).

A dívida externa que teve de ser negociada e reescalorada a maior ênfase às exportações de gêneros primários, a inflação crescente, a falta de uma nítida definição de objetivos governamentais, em sete meses de governo apenas evidenciaram as fortes contradições internas.

O governo Goulart que se seguiu, debateu-se, de início, entre as questões do parlamentarismo e do presidencialismo. Firmado este, ao menos teoricamente, permaneciam e avolumavam-se os grandes problemas de natureza estrutural.

A economia de substituição de importações esgotara seu veio; reduziu-se o índice de investimentos, decrescendo igualmente o ingresso de capitais externos; a inflação de custos era acompanhada de um reajuste salarial constante; os debates públicos acirravam as ideologias da direita e as da esquerda; atingia-se quase a um ponto de ruptura mais que partidário: econômico e social.

A definição mais clara e objetiva foi buscada no "PLANO TRIENAL", elaborado por uma equipe supervisionada pelo economista Celso Furtado. A Comissão de Planejamento Nacional (COPLAN) criada no governo de Jânio Quadros mal chegou a ser estruturada, quando em 1962, ainda sob o regime parlamentarista, criou-se o Ministério Extraordinário para o Planejamento. Ao ministro designado e confirmado no cargo, em 1963, coube a tarefa de fazer elaborar o Plano Trienal. Em que pese o curto espaço de tempo no qual foi preparado, o Plano detinha-se no diagnóstico da problemática nacional, propunha medidas drásticas para o período 1963-1965 e representava um instrumento global e abrangente para a ação governamental.

Todavia não chegou sequer a ser implementado, mesmo sendo de caráter centralizante.

O panorama da instabilidade política não serviu de respaldo para que fosse deslanchado. A queda do governo em 1964 iria mudar radicalmente as estruturas político-econômicas do Brasil.

O governo de Castelo Branco, entre as providências iniciais, tratou de se armar de um plano governamental. Para tanto, em poucos meses, o Ministro Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica cercou-se de uma equipe técnica e, tomando por base o Plano Trienal, apresentou o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), em que se procurava conter, gradualisticamente, a inflação sem conduzir a estrutura econômica a uma desaceleração. A poupança interna e os investimentos estrangeiros foram realçados no plano; a absorção da mão-de-obra de baixa qualificação iria ser realizada através do Banco Nacional de Habitação (BNH); a reforma agrária que havia sido um dos pontos de discórdia no governo anterior (SUPRA) foi redimensionada através do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA); cuidou-se especialmente de eliminar os subsídios à importação e aumentar as exportações; a política externa foi equacionada em novas bases; o Executivo foi se fortalecendo em detrimento do Legislativo. Os primeiros resultados, tanto no campo econômico quanto no social, só aos poucos foram se evidenciando.

Em 1965 foi criado o Conselho de Planejamento (CONSPLAN) de função consultiva, ao mesmo tempo em que o Escritório de Planeja

mento Econômico e Administrativo (EPEA, posteriormente IPEA) lançava-se na tarefa exaustiva de elaborar um planejamento mais amplo, o PLANO DECENAL 1967-1977, que foi posto de lado pelo governo seguinte.

Este, representado por Costa e Silva, insistiu na "humanização da revolução", formulando o PROGRAMA ESTRATÉGICO DE DESENVOLVIMENTO. No fundo, porém, a orientação básica do governo anterior continuava presente (1968-1970).

O atual governo, através do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, como que realizou um balanço dos planos anteriores, modificando alguns pontos e mantendo outros, no PRIMEIRO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Deu-se destaque ao orçamento plurianual de investimentos, de forma a compatibilizar metas e recursos financeiros.

Igualmente cada Ministério cuidou de apresentar seu Plano Setorial e a compatibilização dos mesmos com as metas do governo federal foi tarefa do Ministério do Planejamento.

A vigência deste Plano deverá ir até 1974.

Ao longo de quase quarenta anos, o Brasil passou por uma série de planos governamentais.

Ainda há algum tempo, argüia-se se o planejamento é condição "sine qua non" para o desenvolvimento ou, em sentido inverso, se o crescimento econômico e o desenvolvimento social podem processar-se independentemente de uma planificação.

Ao menos na atual conjuntura histórica, e nesse sentido o Brasil não é atípico, tudo faz crer que a planificação é altamente relevante para acelerar e coordenar as múltiplas atividades econômicas e sociais. A profundidade e a extensão de um plano, isso sim, variam em função dos contextos nacionais, mas a planificação constitui uma das técnicas de governar, no sentido de prever para atuar.

O Brasil já acumulou suficiente "know-how" em planejamento, seja global, seja setorial, seja no que se refere a microplanejamento.

A implementação dos planos e dos projetos, esta sim, ainda esbarra em vários obstáculos, certamente removíveis. Talvez o mais crítico seja o referente aos recursos humanos da máquina administrativa. A burocracia brasileira está muito aquém da delineada por Max Weber.

A reforma administrativa não só se arrasta institucionalmente, como só alcançará a sua plenitude com a reformulação profunda da ineficiência registrada nos recursos humanos burocráticos.

Outro aspecto positivo para o planejamento no Brasil é que ele não representa mais um ponto-de-vista pessoal, senão um esforço interconjugado de técnicos. Mas aqui, vale ressaltar que há um primado dos economistas, cujo enfoque termina por ser unilateral.

As equipes de planejamento ainda se ressentem de uma polivalência técnica em sua composição. A quase totalidade dos planos no Brasil gira em torno do problema econômico, seja através do enfoque estruturalista, seja do monetarista. Crescimento econômico e desenvolvimento social são dados de uma mesma equação.

Um plano não é apenas um instrumento que valha à sobrevivência de um regime político ou de um ministério, ou de um ôrgão da administração pública e privada. Ele deve ser um indicador da ação e como tal precisa ser respaldado por uma estabilidade política e certa continuidade administrativa. Um plano central e uma fragmentação política são conflitantes. De igual modo, um plano e a ausência de um "staff" que o avalie e o reajuste, periodicamente, não passa de um propósito.

Por último, cabe assinalar que um plano não é uma panacéia para males diagnosticados isoladamente. O seu sentido global e globalizante deve contar com o apoio, quando mais não seja, da elite dirigente.

A alienação dos dirigentes e, por via de consequência, do povo, tornam um plano, no mínimo uma válvula de escape para as frustrações pessoais e grupais.

A conscientização das metas e dos projetos de um plano podem ser remédio eficaz inclusive para as variações da conjuntura internacional que, de uma ou de outra maneira, refletem-se na estratégia para a execução dos projetos.

1.7 - Planejamento global e planejamento educacional

Durante largos períodos, o Brasil tal como muitos outros países, não dispunha de nada que se assemelhasse aos atuais planos de educação. O fenômeno era quase espontâneo, geralmente tópic, desvinculado de um contexto social e econômico, imediatista e arrumado para atender a uma ou outra necessidade específica ou a uma pressão social. Isso não significava, de forma absoluta, inexperiência no campo internacional⁽²⁹⁾. Desde a antigüidade clássica planejava-se a educação, quase sempre a serviço de objetivos sociais e/ou políticos e não como um processo tendente a se integrar à dinâmica social, com vistas à acelerar sua mudança, eliminar os atritos e elidir os pontos de estrangulamento.

A própria indefinição do valor da educação agia como causa e efeito dessa posição subalterna⁽³⁰⁾.

A sociedade dualista no Brasil, que correspondia a um sistema sócio-econômico satélite, realmente não podia pensar em planejar a educação a não ser em termos de manter o "status quo".

A intervenção estatal era reduzida ou nula e nisso fazia coro com as demais atividades no Estado oligárquico, que elaborava programas a curto prazo para atender às necessidades da elite dirigente.

A partir da República; com o débil crescimento industrial e com a urbanização; com o crescimento da classe média; com o "efeito-demonstração"; por via de um contato mais amplo com outros países; com a alteração dos comandos políticos; com o desenvolvimento das pesquisas científicas; com os múltiplos efeitos da 2ª. guerra mundial, só aos poucos o país foi tomando consciência do grande rombo educacional existente.

Sucederam-se, pois, reformas, que eram mais legislativas e administrativas que, na realidade, reformas de estrutura educacional. E assim não podia deixar de ser, quando a própria estrutura econômica era só de leve tocada.

Os debates surgidos eram mais respeitantes a aspectos superficiais da questão ou, quando muito, refletiam a bipolarização entre "livre empresa e ação estatal". O resultado era a omissão do Estado e a propagação da "livre iniciativa" no setor educacional. E como ela era altamente o fruto de iniciativas particulares, só coerentes quando se tratava de iniciativa de orientação religiosa, o resultado era a descoordenação educacional.

O próprio Ministério da Educação era ambíguo e vacilante. Originariamente (14-02-1930) englobava assuntos da educação e da saúde; só em 1953 os temas desta última passaram a ser do âmbito de atuação de órgão específico.

A essa sobrecarga de tarefas (educação e saúde), somavam-se: o peso da burocracia ineficiente e largamente pouco qualificada; os recursos orçamentários pequenos; a instabilidade político-administrativa; a hipertrofia funcional; a magnitude dos problemas; os próprios objetivos que norteavam a ação do Ministério, transformado em "agência cartorial" e, nem de longe, órgão planejador e coordenador da educação.

O planejamento educacional a médio e a longo prazos, estimulado e reforçado por dotação orçamentária (orçamento-programa) e

por uma técnica que vai se tornando operacional, conta ainda, com uma série de entraves, para não ser apenas uma "carta de intenções".⁽³¹⁾

Hoje, ao que tudo indica, posicionou-se de forma correta a questão educacional no Brasil; ela constitui um subsistema integrado ao sistema sócio-político-econômico. Por isso mesmo, qualquer tentativa de equacioná-lo, deve levar em conta as outras grandes variáveis do sistema.

Planejar, modernamente, não tem mais o sentido mágico que antes permanecia, mas "a noção de planejamento não é outra se não a de aplicação de métodos científicos ao trato dos fenômenos naturais e sociais, com o propósito de aumentar a capacidade de previsão humana e de ensejar intervenção no processo de desenvolvimento social, acelerando-o ou modificando-o"⁽³²⁾.

1.8 - Conclusões parciais

- 1.^a - Planejar é atividade própria de grupos sociais mais coesos, mais determinados a alcançar objetivos.
- 2.^a - O planejamento no Brasil, a rigor, se iniciou depois de 1930.
- 3.^a - Os diversos planos nacionais, até há bem pouco tempo, eram setoriais e não atingiam os objetivos a que se propunham.
- 4.^a - No Brasil, o plano é um instrumento norteador da ação estatal, através da atuação direta ou através de indicadores para a empresa privada.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 1

- (1) - LAJUGIE, Joseph - Os sistemas econômicos. Tradução de Geraldo Gerson de Souza - São Paulo - Difusão Européia do Livro - Coleção "Saber Atual" - 2a. edição - 1965.

A "introdução" é interessante para se reavivarem os conceitos básicos a respeito de sistema, regime e estrutura. De la se retiram os trechos a seguir:

"Conceituaremos sistema econômico com um conjunto coerente de instituições jurídicas e sociais no seio das quais são postos em ação, a fim de assegurar a realização do equilíbrio econômico, certos meios técnicos organizados em função de certos móveis dominantes".

"O regime econômico é apenas um elemento do sistema.

Defini-lo-emos como o conjunto de regras legais que, no seio de um dado sistema econômico, regem as atividades econômicas dos homens, isto é, seus atos e ações em matéria de produção e de troca".

"A noção de estrutura econômica, finalmente, está a meio caminho entre a de sistema e a de regime.

Designa, para empregarmos a definição clássica de F. Perroux, "as proporções e relações que caracterizam um conjunto econômico localizado"no espaço e no tempo", isto é, as particularidades que infundem uma fisionomia própria a determinada unidade econômica". p. 7 - 12.

- (2) - LAROUSSE, Delta - Grande enciclopédia - Rio de Janeiro - Editora Delta S.A. - Vol. 9/10 - 1970.

"Planificação, s.f. Ato ou ação de submeter algo a um plano,...". Planificação econômica, conjunto de projetos orgânicos entre si, para obtenção, dentro de certo prazo, de determinados resultados econômicos-sociais. O mesmo que planejamento, vocábulo preferente para os planos de micro-economia ou de organização setorial limitada". p. 5391.

"Planejamento s.m. Plano de trabalho detalhado. Sistema de técnicas que têm por objeto a elaboração de programas econômicos que comportam não somente a indicação dos objetivos a serem atingidos, mas também a previsão das diversas etapas de execução, a provisão dos meios de financiamento, assim como a descrição da estrutura dos organismos especiais para sua cabal realização". p. 5390.

"Plano - Econ. pol. Conjunto de medidas governamentais ou intergovernamentais que têm por objetivo a solução de um problema econômico ou financeiro, ou a expansão econômica de uma região, de um país, etc." p. 5393.

"Programação - Econ. Planejamento menos rígido praticado em países de economia capitalista". p. 5553.

"Projeto s.m. Desígnio, intento, plano./ Primeira forma que se dá por escrito a uma idéia ou a uma proposição qualquer". p. 554.

- (3) - Os conceitos de subdesenvolvimento, além de serem tomados "em relação a", encerram uma conotação de diversidade e dinamismo. Normalmente enfocados em várias Ciências Sociais, são mais frequentes em Economia, em Sociologia, em Geografia.
- (4) - BELTRÃO, Pedro Calderan - Sociologia do Desenvolvimento - Porto Alegre-RS - Editora Globo - 1965 p. 11 - 28.
- (5) - MYRDAL, Gunnar - O Estado do Futuro. Tradução de Affonso Blacheyre - Rio de Janeiro - Zahar Editores - 1962. p. 24

Acrescenta, mais adiante, o autor: "A expressão "economia planificada" contém, é claro, uma tautologia evidente, já que a palavra "economia" em si mesma, implica numa atribuição de meios disponíveis para se atingir um fim ou um objetivo. Acrescentarmos "planificada" à mesma para indicar que tal coordenação de atividades tem um objetivo, não faz sentido e, pelo menos, podemos afirmar que não é um bom emprego de palavras".

- (6) - MYRDAL, Gunnar - op. cit. p. 37 - 58.
- (7) - MYRDAL, Gunnar - op. cit. p. 59 - 129.
- (8) - GEORGE, Pierre - Geografia Econômica - Tradução de Ruth Magnanini - Rio de Janeiro - Editora Fundo de Cultura S. A. - 1ª. edição - 1961. p. 49 - 70.
- (9) - THOMSON, David - Pequena História do Mundo Contemporâneo - (1914-1961) - Tradução de J. C. Teixeira Rocha - Rio de Janeiro - Zahar Editores - 1967. p. 83 - 91.
- (10) - GENET, L., et alii - Le monde contemporain - Classes Terminales - Collection D'Histoire Hatier - Paris - Librairie Hatier - 1962. p. 40 - 45.

- (11)- GENET, L., et alii - Le monde contemporain - op. cit.p.436 - 485.

"L'initiative revient à l'État: en espèce, l'organisme compétent est le GOSPLAN. Depuis 1928, tout le développement économique est commandé par le plan qui englobe tous les secteurs d'activité".

"Toute l'activité économique du pays est ainsi enserrée dans un système unique et coordonné". p. 470.

- (12)- GEORGE, Pierre - Panorama do Mundo Atual. Tradução de Pedro de Alcântara Figueira - S. Paulo - Difusão Européia do Livro-1966.

A segunda parte do livro (p. 85-211) analisa as diversas alterações em profundidade por que passou o mundo, no século XX, particularmente no período após 1945.

- (13)- BELTRÃO, Pedro Calderan - Sociologia do Desenvolvimento. op. cit.

"Todas essas tendências do pensamento econômico confluíam para uma retomada de consciência da problemática do desenvolvimento e, simultaneamente, de aspectos extra-econômicos do fenômeno". (p. 22).

"Durante a guerra multiplicaram-se tais escritos, começando também a interessar as instâncias internacionais". (p.23).

"Neste pós-guerra, a problemática do subdesenvolvimento tornou-se central nas relações de influência ou de força política na "guerra fria" entre Leste e Oeste". (p. 24).

"Também quanto a outros pontos controvertidos os economistas dos países subdesenvolvidos foram conseguindo impor os próprios pontos de vista, nomeadamente com respeito ao complexo problema inflação e desenvolvimento". (p. 26).

"O planejamento para o desenvolvimento, tornou-se, enfim, o traço característico das políticas econômicas atuais, não somente na órbita soviética e nos países subdesenvolvidos fora dela, senão também nos próprios países que se desenvolveram em clima liberal". (p. 27).

- (14)- MYRDAL, Gunnar - O Estado do Futuro - op. cit.

"Na segunda metade do século o Estado, em todos os países ricos do mundo ocidental, tornou-se um Estado do Bem-Estar democrático, de compromissos bastante explícitos com relação às metas do desenvolvimento econômico..." p. 77.

"Um aspecto interessante do aperfeiçoamento gradual do moderno Estado do Bem-Estar é que muitas divisões de opiniões, antes de importância vital, tendem hoje a desaparecer ou a mudar de natureza e, assim, a se tornarem muito menos importantes" p. 86.

(15)- MYRDAL, Gunnar - O Estado do Futuro - op. cit. p. 37.

(16)- CHAMBRE, Henri - A Economia Planificada. Tradução de Pedro de Alcântara Figueira - São Paulo - Coleção "Saber Atual" - Difusão Européia do Livro - 1967.

"Numerosos economistas, planejadores e especialistas em cibernética soviéticos assinalam que a técnica de planificação atual se tornará cada vez mais difícil, cada vez mais dispendiosa e incerta em suas conclusões. Um deles, N. Fedorenko, escreve, no PRAVDA de 17.1.1965 que, no ritmo em que vão as coisas, em 1980, 100 milhões de pessoas empregadas no aparelho de direção da economia não poderão levar a bom termo o processamento da informação econômica recorrendo aos métodos manuais utilizados hoje em dia". p. 110.

(17)- MYRDAL, Gunnar - Teoria Econômica e regiões subdesenvolvidas - Rio de Janeiro-GB - Editora Saga - 1965. p. 125-159.

(18)- SIMONSEN, Mário Henrique - Brasil 2 001 - Rio de Janeiro-GB - APEC Editora S.A. - 1969

(19)- MYRDAL, Gunnar - Teoria Econômica e regiões subdesenvolvidas - op. cit.

"Um plano nacional deve ser o esquema do processo acumulativo de desenvolvimento econômico de um país, a previsão do evoluir desse processo, quando deflagrado, mantido e controlado por certas mudanças exógenas, induzidas no sistema social, mediante interferências estatais deliberadas. Esse esquema pressupõe, pois, um estudo da causação circular entre todos os fatores relevantes do sistema social do País, quer sejam "econômicos" ou "não-econômicos". p. 133-134.

(20)- FURTADO, Celso - Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina - Rio de Janeiro-GB - Editora Civilização Brasileira S.A. 1966. p. 155-127.

(21)- JAGUARIBE, Hélio - Desenvolvimento Econômico e Desenvolvimento Político - Rio de Janeiro-GB - Editora Paz e Terra Ltda. 1969.

- (22)- LADA, Igor V. Bestuzhev. Evitemos entrar en el futuro a cie-
gas. } Tiene porvenir la futurologia? Paris - El Correo -
UNESCO - Año XXIV - 1971. p. 22-27.

O autor assinala a existência das inúmeras organizações voltadas para os problemas teóricos da investigação do futuro.

"Hay quienes piensan que la previsión es una disciplina ci-
entífica nueva, una "ciencia del futuro". ¿Esto es realmente
cierto? Estamos asistiendo, de hecho, al nacimiento de una
nueva ciencia. Pero no se trata de una ciencia del futuro en
general, sino de la ciencia de las leyes y los métodos del es-
tudio del futuro, de los problemas teóricos de la previsión
propriadamente dita. Para distinguirla de ésta, se la llama a
veces "prognosis". (p. 24).

Mostra, ademais, o autor, que em 1970, na Europa 293 orga-
nizações se dedicavam ao trabalho de previsão social. Nos Es-
tados Unidos, em 1967, havia 600 instituições do mesmo gênero.

Organismos estatais, nos países socialistas e nos países
capitalistas também existem e em número não desprezível.

- (23)- KANH, Herman e Anthony J. Wiener - O Ano 2 000. Tradução de
Raul de Polillo. São Paulo - Edições Melhoramentos - 2a. edi-
ção - 1969.
- (24)- MASSÉ, Pierre - O plano, aventura calculada. Tradução de Al-
da Rosa e Alfredo de Souza - Lisboa - Portugal - Livraria Mo-
rais Editora - 1967. p. 33.
- (25)- IANNI, Octávio - Estado e Planejamento Econômico no Brasil -
Rio de Janeiro-GB - Editora Civilização Brasileira S.A. - 1971
p. 22.
- (26)- DALAND, Robert T. - Estratégia e Estilo do Planejamento Brasi-
leiro. Traduzido por Carlos Kronauer - Rio de Janeiro-GB -
Editora Lidador Ltda. - 1969 - p. 16.
- (27)- IANNI, Octávio - Estado e Planejamento Econômico no Brasil -
op. cit. p. 17.
- (28)- IANNI, Octávio - Estado e Planejamento Econômico no Brasil -
op. cit. p. 99.

Ver o Cap. III, p. 75 - 105. Igualmente, ver de DALAND,
Robert T., op. cit. p. 27 - 33 e p. 46 - 49.

(29)- COOMBS, Philip H. Qu'est-ce que la planification de l'educa - tion? Traduite de l'anglais por l'ILPE - Louvain - Belgique- UNESCO - 1970. p. 17 - 20.

(30)- ABREU, Jayme - Educação, Sociedade e Desenvolvimento - Rio de MEC - INEP - CBPE - Série VI - Sociedade e Educação - Vol. 8- 1968. p. 79 - 104.

"Na medida em que o conceito ignorava a componente econô- mica da educação, na extensão em que negligenciava seu aspec- to de investimentos em seres humanos, para pairar apenas na área de superiores direitos humanos, expressão de um concei- to abstrato de humanidade, implicitamente homologava um cer- to sentido latente de direito a uma educação entendida, senão para o lazer, para o refinamento pessoal ou como instrumento de dominação, desligando-a, nessa conceituação omissiva, das formas concretas, "inferiores", de preparação para o trabalho ou de instrumento para o incremento da produtividade, em suma, da realização do humano". p. 82 - 83.

(31)- MELO, Oswaldo Ferreira de - Teoria e Prática do Planejamento Educacional - Porto Alegre-RS - Editora Globo S.A. - 1969.

Os obstáculos ao planejamento educacional são analisados pelo autor nas páginas 10 - 24. Ele os reúne na seqüência: po- lítica, sociológica, cultural, filosófica, institucional, con- ceitual e operacional.

Cada uma dessas ordens forma uma teia, uma trama, de tal modo interligadas que, a rigor, seria aleatório atuar sobre uma apenas. O conjunto de variáveis acaba por se conectar com a própria questão do crescimento econômico e do desenvolvimen- to social.

(32)- ABREU, Jayme - Educação, Sociedade e Desenvolvimento - op.cit. p. 44.

C A P Í T U L O 2

OS PLANOS SETORIAIS DE EDUCAÇÃO

2 - OS PLANOS SETORIAIS DE EDUCAÇÃO - ASPECTOS GLOBAIS - ENTRAVES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

2.1- Objetivos

- Assinalar que a inovação no planejamento setorial da educação corresponde a um novo conceito de planificação global.
- Destacar o esforço que se vem desenvolvendo no país, no sentido de estabelecer planos setoriais.
- Detectar as causas que determinam a dificuldade para a montagem dos planos de educação.
- Levantar os pontos que podem determinar a racionalização no planejamento setorial.

2.2- Educação numa sociedade dualista

Enquanto no Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento, assinalar-se a existência de amplas camadas da população que estão à margem do desenvolvimento, a educação se restringe, do ponto de vista formal, a um reduzido grupo. No momento em que se toma consciência de que o crescimento econômico é inviável sem o desenvolvimento social, passa-se a pensar em termos de educação de massa. Se as elites dirigentes não mais tendem a enfeixar o poder pelo poder, como nas oligarquias e acreditam na democratização do ensino que visa a diminuir os desníveis sociais, a preparar mão-de-obra qualificada, a romper a causação circular e, assim, aumentar os níveis de aspiração e a luta pelo aumento do poder aquisitivo, a educação passa a ser repensada.

Repensar a educação numa sociedade em desenvolvimento, não é tarefa apenas filosófica, mas parte dela para estabelecer uma política educacional a curto e a longo prazos. Isto, naturalmente, envolve uma estratégia e uma tática, que variam de acordo com as circunstâncias.

2.3- O planejamento setorial da educação no Brasil

A centralização excessiva que o Ministério da Educação exercia sobre os subsistemas educacionais nos Estados, tirava muito da iniciativa local. Pensava-se e decidia-se em termos federais. Ora, o Brasil é por demais multiforme para admitir modelos centrais únicos, execução única. A vastidão territorial, a que corresponde uma multiplicidade de realidades sociais, reclama diagnósticos locais, soluções locais. Evidentemente, não se trata de provincianismo estreito, mesmo porque as autoridades federais podem garantir - como de fato ocorre - uma grande dose de unidade e não uniformidade.

A unidade pode ser garantida através dos mecanismos financeiros que não devem ser mais que a suplementação solicitada, ou através da implementação de programas específicos, de âmbito mais geral como os realizados pelo Instituto Nacional do Livro, pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, pelo Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio, pelo Programa Nacional de Telecomunicações, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pelo Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, pela Campanha Nacional da Alimentação Escolar e vários outros. A própria Lei nº 5.692 através do núcleo-comum e diretrizes básicas age como denominador, traço de ligação, entre os subsistemas estaduais de educação. Acresce a isso a assistência técnica que os diversos Departamentos do MEC prestam às Secretarias Estaduais de Educação. Além disso a Inspetoria Geral de Finanças exerce controle cerado sobre a aplicação de recursos federais alocados aos subsistemas e planos estaduais de educação.

Outro dado a considerar é a criação das Delegacias Regionais que devem agir como "mini-mecs", nos Estados.

Fica desta forma, e de outras mais, garantida a supervisão do MEC e de sua política educacional nos Estados e nos Territórios.

O sentido da urgência de planejar a educação para as necessidades e para as realidades estaduais é muito recente no Brasil. Até o início da década de 1960, as leis de ensino agiam como uma camisa de força, tornando as Secretarias Estaduais quase que meras executoras das determinações federais. A Lei de Diretrizes e Bases (1961), como lei, deu mais poderes às Secretarias Estaduais, mas uma série de fatores impediu que elas pudessem, a rigor, executar suas novas atribuições:

- a tradição paternalista federal;
- a incompreensão das linhas gerais da Lei;
- a carência de pessoal especializado para o planejamento e a implantação dos programas;
- a escassez dos recursos financeiros;
- o dualismo entre o público e o privado;
- a falsa dicotomia entre humanismo X tecnicismo;
- ausência de uma reforma administrativa;
- as alterações constantes dos quadros superiores, que se refletiam numa constante alteração dos rumos propostos.

O Censo Escolar de 1964 e o diagnóstico educacional realizado pelo EPEA, com vistas à elaboração do PLANO DECENAL, tiveram

por efeito não só apontar as lacunas existentes, como prever as estratégias operacionais.

Ao lado desses fenômenos de caráter técnico, outros se iam configurando, tais como a reforma administrativa do MEC (ainda não completada), a estabilidade do regime político, a destinação maior de recursos financeiros para a educação. O conceito de planificação deixou de ser conotado com o regime socialista, passando a ser um anseio, uma necessidade sentida por parte de educadores aliados a economistas. Estes, realmente, trouxeram uma contribuição valiosa para os subsistemas educacionais, seja através de metodologias, seja através da ampliação do campo de abrangência do fenômeno.

É necessário convir que durante muito tempo as prioridades nos planejamentos se voltavam para o aspecto meramente econômico, muitas vezes mais "fazendário-financeiro-monetarista" que propriamente de alteração de estrutura econômica e social. Não poucos olhavam a educação como gasto e não como investimento infra-estrutural, investimento cujos frutos só podem ser colhidos em prazos mais ou menos longos. No momento em que o novo enfoque substituiu o antigo, os rumos se alteraram. É de registrar-se que a função da CEPAL e da UNESCO nesse sentido foi bastante apreciável. Publicações, simpósios, assistência técnica, encontros ministeriais, auxílio material e financeiro, acabaram por agir como modificadores - num processo ou mais, ou menos lento - de pontos-de-vista cristalizados por sucessivas atuações medíocres.

Hoje se tem como certo que o crescimento econômico não é fruto exclusivo de variáveis financeiras e físicas, mas se apoia e se multiplica pelos caminhos da educação, quantitativa e qualitativa, mais abrangentes, mais racionais. Essa racionalização, por seu turno, multifacetada, porquanto a educação formal é apenas um tema que adquire realidade, se materializa, à medida em que atende, ou procura atender, através dos sub-objetivos, selecionados e dirigidos a:

- graus (primeiro, segundo, universitário; pós-graduação; alfabetização e educação de base, preparação intensiva de mão-de-obra reclamada pelo mercado de trabalho (etc.);
- setores primário, secundário e terciário da economia;
- setores carentes por via do desemprego e do subemprego
- melhoria do preexistente: atingindo a educação formal, transformando-a em educação permanente(1).

A educação no Brasil, até há pouco tempo, previa uma escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos, o que significava o período relativo ao ensino primário. Com a Lei 5.692, a faixa etária abrangida continua a mesma, mas o ensino transformou-se em ensino de 1º grau, oito anos contínuos, integrados, que reúnem o antigo primário (4 anos) e o antigo secundário, ginasial ou técnico (mais 4 anos). Esse é o mínimo de escolarização desejável para todos os brasileiros eliminando as formas de ramos (profissionalizantes ou não). O prosseguimento se faz através do ensino de 2º grau, em três ou quatro anos, nitidamente profissionalizante, que cria a figura do técnico de nível médio, praticamente inexistente no País. O ensino superior vem sendo objeto da Reforma Universitária, a partir de 1968.

Ao lado dessa reformulação quanto aos anos de escolarização, a Lei foi mais ao fundo do problema, transferindo maior responsabilidade aos Conselhos Estaduais de Educação, às Secretarias de Educação. Da mesma maneira, cabe às Secretarias de Educação gerir os recursos provenientes da quota arrecadada do salário-educação, assim como destinar, aplicar, controlar os recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, conjugadamente com órgãos do MEC.

O elenco de projetos prioritários do MEC se destina a complementar o esforço de cada Estado⁽²⁾.

2.4- Os grandes problemas para a planificação setorial da educação

O primeiro deles pode ser configurado como falta de prática em planejar. As Secretarias de Educação não contavam com equipes técnicas dedicadas à planificação. Essas equipes quando se formavam, faziam apelo a elementos de alta qualificação, muitas vezes pedagógica, mas que careciam de metodologias aplicáveis à planificação educacional. Uma coisa é o planejamento escolar "per se", de natureza administrativa ou didática que se esgota na escola mesma, e outra, bem diferente, é o planejamento a nível de Estado, em que as variáveis e os objetivos são totalmente diferentes. A isso, acrescenta-se que a estrutura interna das Secretarias muitas vezes não dava margem à constituição de equipes fixas, porque estas se modificavam ao ritmo das mudanças nas chefias de Departamentos ou da própria Secretaria.

Outro problema pode ser assinalado: a falta de pesquisas. Sem elas, sem os dados quantitativos que espelham uma realidade estadual, parte-se de pressupostos aleatórios, mais ou menos baseados em estimativas que, em confronto com a realidade, podem se revelar

altamente ineficazes. Enquanto não houver, a nível estadual, um setor voltado para a pesquisa, que permita aos planejadores trabalhar sobre dados reais, grandes distorções continuarão a se verificar.

Outro problema mais pode ser detectado à altura das metodologias que orientem a montagem dos planos e dos projetos. Obviamente não há uma metodologia, como pretendem alguns, mas metodologias aplicáveis a cada situação ou grupo de situações.

Vale acrescentar que, em muitos casos, as forças da reação que desejam perpetuar o "status quo", trabalham ativamente para desacreditar a validade do planejamento, prendendo-se a idéia (falsa, na realidade) de que a educação pode expandir-se sem os refinamentos de um plano.

Mais um problema se refere ao binômio quantidade X qualidade. Um enfoque primário crê que o problema central de educação no Brasil seja o de aumentar a oferta de vagas, não importando onde, como, com que recursos, de que forma, com que equipamentos e com quais recursos humanos. O crescimento vegetativo ou induzido das unidades escolares, por si só, seria solução para o problema educacional brasileiro. Ora, isto tem ocorrido com muita freqüência e, lamentavelmente (embora fosse esperado) continua a ser uma modalidade de atuação, mascarada sob o nome de planejamento.

A expansão quantitativa não pode ser um fenômeno casual: envolve muitas variáveis, tais como: onde, quanto, de que espécie, destinado a que clientela, com que recursos financeiros e humanos, etc., etc.

O lado qualitativo do problema não é um dado a mais, todavia conjuga-se, ou deve ser conjugado, ao aspecto quantitativo. Qualidade, no caso, se refere à estrutura, aos métodos, ao material de ensino, ao nível de habilitação docente, às técnicas de direção e de avaliação de aprendizagem, à correção dos fluxos a fim de evitar as maciças repetências e evasões⁽³⁾.

Os quadros nº 24 e nº 25, baseados em dados de 1968, assinalam a desproporcionalidade entre pessoal habilitado e não habilitado.

Quadro nº 24

QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE, NO ENSINO PRIMÁRIO-BRASIL/1968

CORPO DOCENTE		TOTAL
NORMALISTAS	NÃO NORMALISTAS	
283.882	148.478	382.360

Fonte: SEEC

Quadro nº 25

QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE NO ENSINO GINASIAL-BRASIL/1968

CORPO DOCENTE		TOTAL
COM FILOSOFIA	SEM FILOSOFIA	
29.805	92.519	122.324

Fonte: SEEC

O plano educacional não pode estar desvinculado dos demais planos do Estado. A descoordenação dos planos entre si tem frequentemente conduzido ao redondo fracasso de planos setoriais. O ser setorial não quer dizer alienado, descompassado, desintegrado.

Outro problema para o planejamento setorial de educação no Brasil, se refere à própria tomada de consciência de seu valor por parte de autoridades e do próprio povo. Planejar tecnicamente, no Brasil, ainda é, para muitos, uma sofisticação, um bizantinismo.

A própria reforma administrativa, que ainda não atingiu em sua plenitude as Secretarias de Educação, deveria prever uma equipe tecnicamente hábil, permanente, com dedicação exclusiva. Em caso contrário, a cada mudança de superestrutura corresponderá uma alteração completa da infra-estrutura de planejamento. Isso significa, nada mais, nada menos, um eterno recomeçar. Muitos planos não são sequer completados ou, ao menos, implementados.

Outro grande problema na planificação setorial é o respaldo do orçamentário, o que se viabiliza através do orçamento plurianual de investimentos, com recursos especificamente alocados. Planejar teoricamente sem esse particular técnico é ter a certeza do fracasso do planejamento.

2.5- Planejamento setorial da educação e planejamento para o desenvolvimento

A noção de desenvolvimento tem sido muito simplificada entre planejadores de formação precária ou que, ao contrário, visualizam a educação e o desenvolvimento apenas do ângulo imediatista. Imediatista, no caso, se refere, quase que exclusivamente a pensar a educação como investimento para a qualificação da mão-de-obra.

Dimensionam-se os custos educacionais em termos excessivamente pragmáticos, como é o caso do emprego da fórmula $\frac{y}{p \times c}$, onde y = PNB/habitantes; p = % da população em idade escolar em relação à população total; c = relação entre os gastos com o ensino primário e a população escolarizada neste nível. Os índices encontrados, quando comparados diversos países uns como os outros, e umas regi-

ões de um mesmo país com outras, evidenciam o esforço empregado para a escolarização total⁽⁴⁾. É de convir-se que este é um cálculo inicial para o diagnóstico do planejamento, cujo objetivo primordial é "descrever e explicar a situação atual do ramo, a identificar seus problemas, e a propor um programa de estudos, ao menos para as ações urgentes que devem ser executadas"⁽⁵⁾.

A educação e seu planejamento não são fruto (ou não devem sê-lo) exclusivo de soluções matemáticas e estatísticas: se estas contribuem para a quantificação do fenômeno, para o estabelecimento de parâmetros segundo os quais deve-se aplicar o investimento, há muito mais variáveis entre a estatística educacional e os objetivos para o desenvolvimento do que o resultado frio de uma equação.

É preciso levar-se em conta os pré-requisitos políticos, a conjugação da educação utilitária com a não-utilitária, as prioridades para o esforço educacional, que não deve visar apenas ao crescimento econômico mas, também, ao desenvolvimento social⁽⁶⁾.

O planejamento setorial de educação, portanto, seja ele feito a nível federal, estadual ou municipal deve ter seus objetivos e sua estratégia elaborados em decorrência de um planejamento mais amplo, global. Assim como uma região só é real em função das demais, também o planejamento setorial só é validado em relação aos outros. E outros, no caso, refere-se a um planejamento para a valorização dos recursos humanos.

Mesmo a educação que é muito mais treinamento, ministrada em uma empresa com vistas à rápida qualificação de mão-de-obra, não pode desvincular-se dos objetivos mais amplos de treinar não para ter maior produtividade, mas educar via treinamento, para ajustar o indivíduo ao grupo e torná-lo capaz de assumir-se como pessoa.

2.6- Planejamento setorial e implementação dos programas

Muitas vezes - e isso ocorre com freqüência nos países e/ou regiões subdesenvolvidas - acredita-se que um planejamento educacional deva ser restrito aos técnicos de alto gabarito. Diagnóstico, objetivos, programação, estabelecimento de metas, alocação de recursos, dispositivos institucionais, etc., etc., bastam (?) ser trabalhados a nível de "estado-maior" da educação.

Os conceitos de eficácia no campo da educação, têm-se quase que exclusivamente restringido às noções "input" - "output", às análises de custo-benefício, taxas de rentabilidade, capital material e capital humano, etc.⁽⁷⁾. Tem-se verificado que grande parte do fracasso, ou do sucesso parcial, de um plano setorial de educação, deve-se ao fato de não haver uma conscientização ampla e plena por parte dos implementadores dos programas. A partir do momento em que

um plano passa à fase de execução, torna-se necessário um engajamento grupal e individual, sem o que ele, certamente, será desvirtuado ou, simplesmente, ignorado. A formação de pessoal, em diversos níveis com vistas à compreensão de um plano: seus objetivos, metas, recursos, técnicas, obstáculos, etc., é indispensável. Cada vez mais torna-se necessária a arregimentação de todos para a execução consciente dos programas. O professor que atua em contacto direto com os alunos e a própria comunidade devem ser sensibilizados e informados sobre o plano, sem o que a rejeição ao mesmo é o mínimo que se alcançará.

Preconiza-se hoje que a própria formação dos professores, nos cursos regulares de licenciatura, não se restrinja a uma habilitação específica, mas contenha elementos esclarecedores sobre o planejamento educacional, não apenas teórico mas revestido de praticidade e respeitados os níveis de formação⁽⁸⁾.

Se o plano setorial é conhecido por todos, evidentemente compatibilizado com os diversos níveis de compreensão dos grupos e dos indivíduos, ele passa a ser um quadro referencial e não uma proposta fechada de solução mágica. É necessário para a implementação do plano, que sua demarcação seja executada por mecanismos operacionais capacitados, que precisam, por isso mesmo, ter seus recursos humanos treinados.

"Infelizmente, a tendência do planejador é cuidar com extremo carinho dos pormenores do próprio plano com instrumento de ação e, após o mesmo publicado e institucionalizado, despreocupar-se com a sua plena execução"⁽⁹⁾.

A execução deve ser acompanhada, isto é, periodicamente verificados os resultados, as metas propostas. A avaliação dos projetos uma atividade a ser iniciada a partir da execução e deve fornecer os subsídios para a reformulação e reajustamento das fases.

2.7- Aspectos básicos dos planos setoriais

A tarefa de planejar a educação no Brasil, é, relativamente recente, em termos racionais. Por isso mesmo, há falhas a corrigir em vários planos setoriais. A grande ênfase que se observa é na proposição de objetivos gerais e operacionais que levam em conta basicamente a questão oferta-demanda de escolarização. Isto significa, nada mais, nada menos, a abordagem unilateral do fenômeno educacional.

A consulta a vários planos estaduais de educação, como os de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Estado do Rio de Janeiro e Acre, demonstra:

19- que a filosofia norteadora dos planos nada tem a ver com a seleção dos objetivos operacionais propostos;

29- preocupação em quantificar as metas considerando-se:

- expansão física da rede;
- aumento do número de docentes;
- crescimento das matrículas;

39- que a problemática educacional do Estado é abordada do ponto de vista dos grandes conjuntos e não das especificidades tópicas e microrregionais, estas sim, indicadoras das potencialidades e/ou debilidades sobre as quais devem incidir as medidas prioritárias.

Há mesmo uma contradição flagrante em certos planos setoriais, que fazem o diagnóstico a partir de unidades locais, mas que indicam soluções de caráter global. O resultado, no mínimo, é que as disparidades entre as microrregiões se acentuam, de ano para ano, mesmo porque as soluções globais terminam por beneficiar as áreas mais desenvolvidas.

Falta ainda aos planos setoriais de educação, principalmente a nível estadual, uma abordagem qualitativa e, mais que isso, uma seleção de projetos dirigidos especificamente para atender ao crescimento e ao desenvolvimento harmônico das diferentes subunidades regionais.

É possível que o emprego de novas metodologias de planejamento, apoiadas na análise de sistemas, e com o concurso de equipes multidisciplinares introduza mecanismos de correção nos planos setoriais de educação.

2.8- Conclusões parciais

1.^a- Os planos setoriais de educação, no Brasil, são relativamente recentes.

2.^a- Qualquer planejamento deve envolver objetivos quantitativos e qualitativos.

3.^a- Os entraves para a implementação dos planos setoriais são de diversas ordens, principalmente no que se refere à máquina burocrática e ao engajamento consciente do pessoal, nos diversos níveis.

4.^a- A racionalização dos planos setoriais é muito mais uma questão de metodologia que propriamente de quantificação de metas.

5.^a- O diagnóstico global deve ser o ponto de partida para a solução da problemática identificada nas diferentes áreas e microrregiões.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 2

- (1) PLATT, William J. Planification de l'éducation - Notes sur les besoins nouveaux en matière de recherche - Paris - UNESCO -1970 p.39-42
- (2) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Secretaria Geral - Plano Setorial de Educação e Cultura - 1972-1974 - Brasília DF - 1971 p.41-43
- (3) UNESCO - La planification de l'éducation. Bilan, problèmes et perspectives. Belgique - Maison d'Édition S.C. Marcinelle-UNESCO 1970.

Este é um livro que deve constituir um dos elementos referenciais para os técnicos em planejamento. A planificação é abordada sob os mais diferentes ângulos, com indicadores e sugestões de caráter bastante prático.

- (4) UNESCO - La planification de l'éducation. Bilan, problèmes et perspectives op. cit. p. 111.
- (5) MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO ECONÔMICA - EPEA Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social - Diagnóstico preliminar - Desenvolvimento Social - Educação (I) - Rio de Janeiro.GB - EPEA - 1966 - p. 13,16.
- (6) ALMEIDA, Rômulo de - Programação Educacional num País em Processo Inicial de Desenvolvimento - Rio de Janeiro.GB - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - CBPE - INEP - 1968.

Todo o trabalho é bastante interessante, notadamente o capítulo sobre "Educação não utilitária" p.19-22, assim como a "Introdução" p.9-12.

- (7) POIGNANT, Raymond - Curso de Planejamento de Educação - Recife PE - Universidade Federal de Pernambuco - Faculdade de Educação 1970.

Esta publicação, de enorme interesse para planejadores e educadores, é constituída por uma série de conferências do professor Raymond Poignant. Restringe-se aos aspectos de custos da educação e de outras variáveis de caráter quantitativo.

- (8) UNESCO - La planification de l'éducation. Bilan, problèmes et perspectives. op. cit. p. 201-210.

"Les catégories de "planificateurs" étant diverses, il convient de considerer divers types et niveaux de formation" - p. 201.

"Il y aurait peu d'espoir que la planification devienne une réalité si les executants, c'est-à-dire les enseignants, ne

comprenaient pas et n'acceptaient pas le plan". p.202.

"Il faut enfin souligner de nouveau l'importance des programmes d'information pour les hommes politiques, les dirigeants des différents secteurs de la vie publique et de l'économie, les universitaires, les journalistes, etc." - p.205.

- (9) MELO, Osvaldo Ferreira de. - Teoria e Prática do Planejamento Educacional - Porto Alegre.RS - Editora Globo S/A - 1969-Cap. 4 p.45-62.

IV - A GEOGRAFIA ATUANTE

C A P Í T U L O 1

MUDANÇAS DE ENFOQUES NA APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS

1. MUDANÇAS DE ENFOQUES NA APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS

1.1 - Objetivos

- 19 - Traçar um quadro evolutivo sumário das aplicações dos conhecimentos geográficos.
- 29 - Assinalar as causas e os efeitos da confrontação da aplicabilidade da Geografia, nos tempos atuais, no Brasil.
- 39 - Colocar a Geografia no quadro mais amplo das Ciências e seu estágio de desenvolvimento no Brasil.
- 49 - Destacar a importância da Geografia em países em processo de desenvolvimento.

1.2 - A aplicação dos conhecimentos geográficos

A Geografia, numa caracterização elementar, significando o conhecimento da paisagem, é inerente à curiosidade do homem, à sua necessidade de viver relacionado com os lugares e os grupos humanos. Já se tornou muito citada: "a Geografia tem um passado longo, mas uma história recente"(1) (2).

De uma ou de outra forma, ao longo dos séculos, sempre houve uma preocupação constante em "fazer" Geografia com um sentido utilitário. Isso ocorreu, quando ela, embrionária, não se distinguia da Astronomia, da Geodésia, da Filosofia, da História, da Política.

Na Antiguidade, na Idade Média, nos Tempos Modernos, os conhecimentos geográficos apareciam a serviço do homem. Identificar, medir, localizar, comparar, indagar, descrever lugares, fenômenos, grupos humanos, de forma mais ou menos empírica, assistemática foi uma preocupação marcante.

A ordenação dos conhecimentos, o alargamento das pesquisas, a partir dos séculos XVII e XVIII, por certo acabaram por se refletir na Geografia que começa a tomar corpo como ciência. Em meados do século XIX e início do século XX, já se podia falar em Geografia - ciência(3).

Justamente quando se acelera a evolução da Geografia, terminando por transformar-se em ciência, podendo, portanto, cooperar decisivamente para o progresso, a melhoria das condições existenciais dos grupos humanos, a sua aplicabilidade fica aquém do seu potencial científico⁽⁴⁾.

Destaque a se fazer é o relativo ao desenvolvimento da Geopolítica, cujas teorias foram lançadas por Rudolf Kjellén, da Universidade de Upsala, em fins do século XIX. Aos trabalhos de Kjellén, seguiram-se outros vários, sendo os mais divulgados os de Karl Haushofer e Halford Mac Kinder. Os vários livros e artigos tiveram grande repercussão, justamente num momento histórico conturbado, qual seja o que antecedeu e o que precedeu a guerra de 1914/1918, em que as questões das nacionalidades (pan-germanismo, pan-eslavismo, minorias étnicas) e as redefinições dos poderes dos Estados, estavam em plano destacado. Deturpações das teorias de Kjellén foram mesmo utilizadas pela política alemã, na década de 30 conduzindo ao conceito de "espaço vital" e às decorrentes anexações de territórios (Sudetos, Áustria).

No Brasil, igualmente, os estudos de Geopolítica foram desenvolvidos por Mário Travassos, Everardo Backheuser e Lysias Rodrigues, chegando a ser ministrado curso formal de Geopolítica, na Pontifícia Universidade Católica⁽⁵⁾.

Os quarenta primeiros anos do século XX foram de aprofundamento dos estudos geográficos, fase de consolidação das teorias de Ratzel, La Blache e seus seguidores, na Europa, nos Estados Unidos. Na URSS, principalmente depois de 1928, a Geografia é convocada para cooperar nos estudos de aceleração econômica, de organização regional, mas permanece muito presa às determinações de ordem política administrativa e, por certo, aos postulados da economia⁽⁶⁾.

É de justiça, contudo, ressaltar o papel de muitos trabalhos monográficos regionais, na Europa e nos Estados Unidos. A importância dessas monografias só não teve maior destaque e aproveitamento porque foram elaboradas numa fase em que o planejamento sócio-econômico, tal como hoje se apresenta, ainda não despontara como orientador da ação político-administrativa.

A rigor, salvo algumas poucas exceções, como a Geografia colocando seu arsenal de técnicas a serviço da reorganização dos espaços (T.V.A., nos Estados Unidos, "depressed areas", nas regiões

carboníferas inglesas, a ação do Waterstaat, nos Países Baixos), a aplicação da Geografia é pouco expressiva, até depois de 1945.

Os efeitos da 2a. Guerra Mundial, desorganizando espaços, deslocando populações, conturbando relações econômicas, modificando fronteiras, fazendo surgir novos Estados ou sendo implantados novos rumos políticos e econômicos para outros, acabaram por suscitar novas orientações, em particular na Ciência Econômica, na Sociologia, na Administração, ...

Os estudos das disparidades entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos se multiplicavam. A palavra de ordem era: reorganizar, organizar, planificar. Os conceitos de "aménagement du territoire" entraram em voga. Por outro lado, a ampliação das inovações tecnológicas, o acelerado avanço das pesquisas científicas, não poderiam deixar de se refletir na Geografia. Esta revisava conceitos, discutia métodos, começava a partir para uma nova fase⁽⁷⁾.

É forçoso convir, porém, que os novos enfoques da Geografia se bipolarizam no mínimo, quanto à sua aplicabilidade: mediata ou imediata?

De um lado, encontram-se os defensores da idéia: "a Geografia a serviço de ". De outro lado, os que acreditam ser essa orientação altamente danosa para a Geografia como ciência, representando uma espécie de aviltamento de sua essência, de seus objetivos.

Não importa que essa mesma questão seja muito antiga, até mesmo na Grécia ela já fora objeto de debates: a especulação como fim em si mesma e a especulação para teorizar fatos concretos.

Não importa que, ainda hoje, haja defensores da "ciência-pura", da "pesquisa pura", antepondo-se aos que defendem a "pesquisa-aplicada" (ou aplicável).

Os geógrafos não constituem um mundo à parte, suas dúvidas e certezas, seus escrúpulos ou sua ânsia de criar, atingem a outros, cientistas ou meros expectadores da vida.

O fato porém é inegável e, de uma ou de outra forma, extrapola o campo do debate e se reflete na orientação metodológica, na conceituação dos objetivos e da essência da Geografia.

Veja-se, a título de exemplo, o pensamento de representantes de um e do outro grupo:

"Duas razões forçavam a Geografia a conservar-se como ciência-pura. Por um lado, as condições econômico-sociais do conjunto, que não estimulavam o planejamento, logo não incitavam a estudar modificações conscientes da paisagem e da distribuição das gentes em larga escala. De outro lado, a insuficiência de desenvolvimento teórico da própria Geografia e até o não se ter historicizado tanto quanto seria necessário para servir de instrumento, na modelação do porvir. (8)

.....

"As aplicações só são possíveis e fecundas a partir de uma vigorosa investigação de base - de um poderoso florescimento teórico. Maurice Le Lannou chegou a apodar a Geografia-ciência de passatempo, e a Geografia aplicada de engodo, para defender uma Geografia "tout court", preocupada tão só de compreender mais profundamente, para melhor colaborar". (8)

"Mas é só há um quarto de século que sistematicamente se empreenderam investigações geográficas com fins práticos. As realizações estrangeiras marcam neste domínio um avanço enorme sobre as realizações francesas. Este atraso é tanto mais lamentável quanto o futuro da Geografia considerada como ciência pura e disciplina de cultura parece subordinada em grande parte ao progresso da Geografia, ciência aplicada". (9)

"A oposição é fatal na medida em que o pesquisador se deseja livre de todo o preconceito de destino preconcebido, de orientação prévia da pesquisa. A Geografia científica, que não cessou de progredir na análise das relações entre fatos naturais e entre estes e a evolução histórica, entre patrimônios e meios de produção ou necessidades atuais, tem seguido um desenvolvimento contínuo, que se

concretiza por um grande número de trabalhos científicos, em primeiro lugar teses tratando seja de balanços regionais, seja de questões de ordem geral.

Ao contrário, as diversas formas de Geografia aplicada se revelaram na maior parte efêmeras, não durando além do que duraram suas razões de ser" (10).

"É notório que o tempo no século XX, que medeia entre a pesquisa científica e a sua aplicação tecnológica - prática, foi tão encurtado que todos os pesquisadores adquiriram uma consciência nítida da aplicabilidade de sua pesquisa, a ponto de tornar praticamente inexistente a fronteira entre pesquisa pura e aplicada. Toda a pesquisa hoje é aplicada e quase de imediato. Na Geografia esta tendência está tendo um efeito de procurar enquadrá-la num contexto interdisciplinar - sem prejuízo de sua individualidade - com o objetivo de que ela traga a sua interpretação a um problema de transcendental importância nas sociedades modernas: a organização do espaço que constitui o próprio objeto das investigações geográficas" (11).

É desnecessário alongar as citações. Observa-se em obras, orientação dada a cursos, seminários, etc., que as correntes estão definidas: Geografia pela Geografia X Geografia aplicada (ou aplicável). O que é danoso registrar: as posições se radicalizam, em prejuízo da própria Geografia.

Parece que a rigor o fenômeno deve ser reduzido à expressão mais simples: a pureza da ciência não se avilta se os seus especialistas forem convocados para aplicar seus conhecimentos num determinado setor.

Pode-se fazer a pesquisa desvinculada de "encomendas", como pode-se fazer pesquisa "sob encomenda". Aliás, o tema é abertamente debatido em Universidades estrangeiras, muitas vezes chegando à efervescência. Ser ou não ser a pesquisa "encomendada" é outro dado da questão, entrando aqui a isenção do pesquisador, sua formação científica, os objetivos da pesquisa, etc..

Fato é que, de uma ou de outra maneira, a aplicação dos conhecimentos geográficos em setores vários é incontestável. Se não o é por geógrafos ou por professores de Geografia, acaba sendo por outros especialistas (agrônomos, urbanistas, economistas, sociólogos) que não apenas usam técnicas geográficas como o acervo de conhecimentos da Geografia.

No fundo há que considerar, mesmo de forma rápida, a existência de uma ligação muito estreita entre política-planejamento-recursos financeiros-pesquisa-aplicação dos resultados da pesquisa. As relações de dependência "centro-periferia" quando transpostas do plano meramente geográfico para o político, podem determinar o volume, a natureza e a direção da pesquisa. Em última instância é uma questão de importar "know-how" ou produzi-lo internamente.

Um país como o Brasil necessita, obviamente, de maciças aplicações de tecnologia para solucionar problemas de natureza estrutural, como, por exemplo, o das disparidades regionais, o do crescimento demográfico e da PEA, os movimentos migratórios e a urbanização desordenada, o uso total da sua força de trabalho, o aumento da produtividade econômica, a movimentação social e a renda "per-capita", o aumento da expectativa de vida, e tantos e tantos outros que seria fastidioso alongar a lista. O momento histórico para o Brasil é oportuno para a "decolagem" já iniciada em algumas áreas. Por isso mesmo, planejar é mais que nunca organizar as ações de forma a operar com um máximo de resultados e um mínimo de desperdícios.

A Geografia não pode ficar numa torre de marfim, debatendo questões que só tendem a marginalizá-la na participação das ciências no crescimento e no desenvolvimento do país.

Em suma: quanto mais ciência geográfica se fizer, com rigor, com exatidão, tanto maior poderá ser a aplicação dessas pesquisas à solução de problemas nacionais.

Naturalmente, não basta dizer isso, como um corolário de intenções. O problema é tanto mais complexo quanto envolve definições e atuações de natureza variável. Vejam-se, por exemplo, algumas delas:

- 1º - a existência, ou não, de geógrafos e/ou de professores de Geografia em número e qualidade tais que

possibilitassem sua contratação para trabalhos de planejamento;

- 2º - a natureza, a qualidade de cursos de graduação e de pós-graduação em Geografia, notadamente os últimos, que pudessem preparar pessoal habilitado para o planejamento;
- 3º - a conscientização por parte de órgãos públicos e particulares da importância das contribuições da Geografia para o planejamento;
- 4º - a alocação de recursos financeiros aos departamentos de Geografia, possibilitando a pesquisa que muitas vezes não é realizada pela carência desses recursos;
- 5º - o estabelecimento, nos departamentos de Geografia, das divisões de tarefas, entre o corpo de professores, para aproveitar as tendências específicas de uns para a docência, de outros para a pesquisa. Hoje é fato comprovado que não deve haver separação entre docência e pesquisa, mas observa-se, em muitos casos, exemplos de total desvio operacional de excelentes pesquisadores que são absorvidos por tarefas exclusivamente docentes e, até mesmo, administrativas.

1.3 - A unidade e a fragmentação da Geografia

O maior risco que a Geografia corre, tanto no Brasil como em outros países, é o da quebra da sua unidade. A questão é velha de séculos (Geografia Geral x Geografia Regional) e vem se agravando aceleradamente.

O avanço das pesquisas científicas leva, inexoravelmente, ao aprofundamento em determinados setores, à especialização. O fato ocorre com a Biologia, com a Física, com a Química, com a Sociologia e a Geografia não estaria, como não está, em posição diferente.

Mas há uma distorção nítida no caso: o aprofundamento da pesquisa científica não deve contribuir para fragmentar a Ciência, mas para enriquecê-la como um todo. Tome-se como exemplo a Física: multiplicam-se aceleradamente os trabalhos, as pes

quisas, os campos de especializações são nítidos, mas a Física como Ciência é uma.

A Geografia, ao contrário, vem correndo o perigo de perder sua unidade, sua individualidade e, assim prosseguindo, poderá vir a ser caudatária de outras ciências, absorvida por elas no todo ou em partes.

"La Géographie se trouve donc placée dans une situation triplement inconfortable. Une première ambiguïté pèse sur la définition même de son contenu.

Une autre difficulté lui vient des specialisations diverses de ceux qui ont assuré ses premiers développements modernes. Enfin, un troisième danger - et c'est peut-être le plus grave - est imputable à la nature de son domaine si varié et si complexe" (12).

Posto que hoje a bifrontação Geografia Geral X Geografia Regional foi à farta colocada em seus devidos termos⁽¹³⁾; quando a questão é mais um problema de enfoque, de método, ressurgem as fissuras na unidade da ciência.

Todo geógrafo e/ou professor de Geografia sabe que, a rigor, não há uma Geografia Industrial, ou uma Geografia Agrária, ou uma Geografia Climática, ou uma Geografia das Migrações e assim por diante. Há o estudo geográfico regional (o que resulta ser tautológico pois a região é o campo de trabalho da Geografia) de que se destaca, por intenção do autor o fenômeno indústria, o fenômeno agrário, o fenômeno climático, o fenômeno migratório. Evidencia-se um aspecto o que é diferente de imaginá-lo único, como por exemplo o fenômeno industrial desvinculado do agrário, do climático, do migratório, próxima ou remotamente. O concreto e o abstrato, o visível e o não visível de imediato, formam uma trama complexa no tempo e no espaço, na região e, muitas vezes, fora dela, explicando o que se observa.

Os mestres da Geografia vinham lutando para mostrar que à Geografia Física não se opõe a Geografia Humana, que à Geografia Humana não se opõe a Geografia Econômica. Os laços, as correlações, são amplos, se completam.

"Pero se trata de investigaciones dentro del marco general de la geografia econõmica y de sus partes, y no de ramas nuevas, mäs o menos independientes. De otro modo se llegaria, en último extremo, a una particularización dañosa y a una concepción unilateral, puesto que podria llegar-se en ultimo extremo a separar de la geografia de los ferrocarriles, unas nuevas geografias de los túneles y de los gálibos"(14).

Mas a questão não é pacífica. Assiste-se a um entrechoque de correntes, mais evidenciado nos últimos quatro anos. Surgem as "novas geografias", tais como a "Teorética", a "Quantitativa", a "Matemática", a "Estatística".

De um lado, os adeptos da "velha Geografia", de raízes francesas, de outro, os defensores da "nova Geografia", abertamente declarando a falência de tudo que veio antes. São divergências que precisam ser colocadas nos devidos lugares, para não comprometer a Geografia mesma.

Ninguém nega a importância da análise de sistemas, o modelo teórico é um recurso excelente. Veja-se, por exemplo, o quadro nº 26.

Quadro nº 26

MODELO DE LOCALIZAÇÃO INDUSTRIAL

(Baseado em: Hamilton)

Fonte: Boletim de Geografia Teorética - nº 2.

Apresenta uma concepção abrangente, estruturando, relacionando os aspectos diversos que devem ser analisados a fundo, um por um (15).

Não se nega a importância dos trabalhos de Von Thünen, de W. Christaller, de A. Lösch: seus estudos de modelos das localidades centrais serviram de base para o desenvolvimento, a partir da década de 50, de análises geográficas que conduziram às atuais concepções e metodologias, para as definições de rede urbana, hierarquia das cidades, polarização.

Usar técnicas de quantificação é excelente, a Geografia não pode ser uma análise do "mais ou menos", do "parece que".

Matematizar é enriquecer as formulações Geográficas: "quand le géographe s'engage sur la voie des explications et des comparaisons, son approche sera d'autant plus rigoureuse - à la fois cumulative (se référant a des normes de comparaisons obtenues a partir de résultats antérieurs) et communicables (compréhensibles et utilisables par les autres) donc plus scientifiques et plus fécondes - s'il s'exprime en langage mathématique.(16)

A medida em que mais e mais a matemática for utilizada como apoio aos trabalhos geográficos, tanto maior o rigorismo, a exatidão, a precisão das análises, dos diagnósticos regionais se evidenciarão.

A Estatística por certo, vem conferir maior precisão às análises geográficas.

É posição correta a de incluir a Estatística nos currículos de graduação em Geografia. A familiaridade e o uso da Estatística são auxiliares valiosos para a interpretação, a comparação, a generalização, em certos casos, de fenômenos geográficos.

As técnicas evoluem; a computação é valiosa auxiliar das pesquisas, geográficas ou não, para operar rapidamente com larga massa de dados; a metodologia se enriquece à medida em que outras ciências experimentais vão testando novos modelos. Será decretar a obsolescência da Geografia se, em 1972 ou 1975, se trabalhar na análise regional como Demangeon ou Christaller, há anos o faziam.

O próprio IBG, para não fazer referência apenas ao IBE, ambos componentes da Fundação Brasileira de Geografia e Estatística, tem acelerado, nos últimos três anos vários de seus trabalhos, principalmente os relativos à regionalização, graças ao emprego das técnicas de computação.

O uso de matrizes geográficas pode possibilitar ao geógrafo uma visão sintética e interligada de fenômenos, talvez, à primeira vista desligados uns dos outros ou de tênue relacionamento. A partir da análise de matrizes, pode o geógrafo interpretar, explicar com maior rigor e exatidão fenômenos e paisagens.

Mas a questão não é apenas de usar novas técnicas. Vai mais fundo: há um choque entre a "concepção excepcionalista", aquela que defende a idéia de ser cada área única, só idêntica a si mesma e aquela que busca enquadrar as situações especiais em leis de estruturação e de organização, modelos enfim.

É verdade que esse dualismo conceptual existe há séculos, vindo sob as roupagens da Geografia Geral e/ou da Geografia Regional. Atualmente chega-se à negação total do "excepcionalismo" e, do outro lado, à negação total da possibilidade de enquadrar fenômenos de natureza geográfica, portanto sociais, humanos em modelos, formas.

A evolução da ciência nunca se fez harmonicamente, mas espasmodicamente e, na maior parte das vezes com antagonismos violentos de pontos-de-vista.

A Geografia não é caso único e nem é a primeira vez que esse confronto se configura. Para não ir muito longe, basta lembrar os antagonismos entre os deterministas e os possibilistas. Afinal de contas o processo dialético sempre é valioso para realimentar e rejuvenescer a ciência.

Constata-se isso sim, que está havendo, em muitos casos, uma confusão entre objeto e método, entre método e técnicas.

Quanto mais complexo o objeto de uma ciência, mais abordagens ela possibilita para análise dos componentes desse objeto. Discutir uma técnica é válido, testar uma metodologia, idem, confundir meio com fim é que pode levar os estudos geográficos a uma distorção de seus objetivos.

O choque não está em absoluto restrito a um grupo de pesquisadores geográficos: alcança - e altamente deturpado - a alunos universitários e de outros níveis. Aliando-se ao fato a força dos qualificativos na sociedade de consumo verifica-se a série de livros didáticos, ou não, ostentando os títulos: "Geografia Moderna", "Nova Geografia", "Geografia Ativa", "Geografia Dinâmica".

O valor da Geografia como ciência e, mais que isso, a qualidade dos trabalhos, podem prescindir dessa objetivação. A rigor, não ocorreria a um autor a idéia de intitular uma obra sua de "Geografia Estática", ou "Geografia Passiva" ou "Velha Geografia"...

Identifica-se em tudo isso um fato que merece ser considerado: a Geografia, no Brasil, é uma caixa de ressonância das pesquisas geográficas feitas em outros países. Se não é uma Geografia alienada é, ao menos, importada. Isto é reflexo da carência, no Brasil, de pesquisa, tal como ocorre com a Física, a Matemática, a Psicologia, etc. Em termos de ciência, encontra-se o Brasil em fase incipiente, a fase de importação de modelos estrangeiros, assim como se importa tecnologia. Só aos poucos se incentiva a pesquisa científica, com recursos financeiros mais alentados.

A Geografia é grande demais, importante demais para ser diminuída não por elementos que não a conheçam, mas pelos próprios geógrafos e/ou professores de Geografia que ainda não se deram conta do seguinte:

- 1º - a dialética não tem nada a ver com questões pessoais e grupais;
- 2º - do atraso geográfico em que se encontra o Brasil, sendo necessário, aqui também, "queimar etapas", o que vem sendo feito com esforço de alguns grupos;
- 3º - "a visão da árvore está impedindo ver toda a floresta";
- 4º - é imperioso somar esforços para desenvolver a pesquisa geográfica no Brasil, atentando para as realidades e carências nacionais. Evitar que as disputas doutrinárias no estrangeiro venham a repercutir mais intensamente no Brasil. Isto não

significa xenofobia, alheamento, mas uma tentativa de colher os resultados dos outros, é verdade, mas não ficar apenas nisso.

Caso não haja uma reversão de rumos, em poucos anos, nos centros universitários veremos, principalmente:

- professores formando professores para ensinar Geografia (ou Estudos Sociais?) a adolescentes;
- a Geografia como disciplina de "cultura geral" e com certo valor formativo - respeito pela opinião alheia, valorização de recursos naturais do País, Geografia para a compreensão internacional...

O Brasil está numa fase histórica em que necessita se repensar, se reformular. Se os geógrafos e os professores de Geografia não atentarem para isso, o planejamento territorial, a organização regional, o planejamento urbano, tudo isso se fará com o esforço conjugado de economistas, engenheiros, arquitetos, sanitaristas, sociólogos, antropólogos, demógrafos, administradores de sistemas, etc. Faltarão, apenas, o geógrafo e, talvez, sua ausência nem sequer seja notada.

1.4 - A Geografia atuante

O Brasil na década de 70, de uma ou de outra forma, de finirá os rumos do seu modelo de crescimento e de desenvolvimento, já esboçado e acionado.

Até o presente, a contribuição da Geografia para o planejamento tem sido modesta. Basta verificar:

- 1º - existe a "carreira" de geógrafo, como no IBG, mas não foi regulamentada, ainda, a profissão de geógrafo⁽¹⁷⁾;
- 2º - a presença de geógrafos e/ou professores de Geografia é muito pouco expressiva em órgãos como o IPEA, o INCRA, o Ministério dos Transportes, o Ministério do Interior, a SUDAM, a SUDENE, a SUDECO,

o Ministério de Minas e Energia, o Ministério da Educação e Cultura, etc.;

- 39 - empresas particulares de planejamento, raramente contratam geógrafos e/ou professores de Geografia.

É preciso convir que se culpa existe, ela é mais dos órgãos que fazem pesquisa, ou pesquisa e ensino (Universidades), que após 30 anos de trabalhos, não conseguiram demonstrar efetivamente a importância da Geografia no planejamento, a não ser em casos excepcionais, que por serem exceção confirmam a regra.

As Universidades com cursos de pós-graduação estão respondendo ao problema: as monografias regionais começam a servir de referencial para o planejamento. Alguns trabalhos mais recentes da Fundação IBGE, igualmente passam a ser buscados para a montagem de planos. Mas o esforço precisa ser, no mínimo, duplicado em pouco tempo e com alto padrão qualitativo.

Veja-se, por exemplo, a situação atual, no Brasil:

- crescimento da população;
- movimentação campo-cidade acelerada;
- tendência ao agravamento dos problemas urbanos, pela metropolização de certas cidades que, em dez a vinte anos, serão megalópolis.

Observem-se, a propósito, os gráficos de nº 18 e nº 19.

Gráfico nº 18

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO NO BRASIL: POPULAÇÃO URBANA E RURAL

Gráfico nº 19

EFEITOS DO CRESCIMENTO ECONÔMICO SOBRE A CONCENTRAÇÃO
DEMOGRÁFICA NOS CENTROS URBANOS

(Comparação entre grau de urbanização e PNB "per capita")

Fonte: "Jornal do Brasil" - 10/9/72.

O gráfico nº 18, baseado em estudos do BNH e do IPEA, prevê:

- 1º - o decréscimo percentual da população rural, que deverá passar de 45,6% para 34,7%;
- 2º - o conjunto integrado por Rio de Janeiro, São Paulo e metrópoles deverá aumentar sua população na década 70/80, passando de 25,4% para 31,1%;
- 3º - as outras capitais - cidades menos populosas - deverão ter um aumento populacional de 0,8%;
- 4º - as demais cidades - de 2ª., 3ª.... n... ordens, poderão ter acrescida sua população em 4,4%.

O gráfico nº 19 possibilita, numa visão de conjunto, verificar que há uma relação muito próxima entre a renda "per-capita" e o grau de urbanização. A urbanização é mais acentuada nos Estados de mais elevada renda "per-capita", de forma geral.

Observe-se a posição do Brasil que aumenta mais de 50% da população nos centros urbanos, com uma renda "per-capita" em torno de 300 dólares.

O que se constata, portanto, no Brasil, nos últimos vinte anos é a alteração mais ou menos profunda das relações cidade-campo. Com efeito, pode-se assinalar:

- 1º - a implantação de áreas industriais e de complexos industriais, em torno dos maiores centros urbanos;
- 2º - a implantação de uma economia de escala, necessária a satisfazer parte da demanda interna e buscando abrir novos mercados no exterior;
- 3º - de par com a industrialização, amplia-se o setor terciário;
- 4º - a implantação de uma infra-estrutura viária, conectando regiões até então isoladas dos centros mais dinâmicos, ou frouxamente ligadas entre si

e aos referidos centros;

- 59 - o descompasso de investimentos infra-estruturais e sociais entre:
 - as maiores cidades e as cidades de pequeno e médio porte;
 - as cidades e as zonas rurais;
- 69 - a deterioração de preços de produtos primários agro-pastoris;
- 79 - o decréscimo das taxas de mortalidade e a manutenção das de natalidade nas zonas rurais;
- 89 - a ampliação dos meios de comunicação de massa, levando às populações rurais e das pequenas cidades uma nova visão do mundo urbano, provocando, por isso mesmo, novos e mais variados níveis de aspiração;
- 99 - as diferenças significativas entre a renda "per-capita" das populações das grandes e médias cidades e a das populações das pequenas cidades e das zonas rurais.

O resultado dessa conjugação de fatores é a intensificação dos movimentos migratórios que se fazem;

O fenômeno, todavia, não se restringe ao êxodo rural para as cidades. Os centros urbanos menos equipados igualmente vão assistir à transferência de parte de sua população para centros de hierarquia superior. (18, 19, 20).

O problema, portanto, está posto: em dez, vinte anos, caso não haja reversão de expectativas, tudo leva a crer na hipertrofia das cidades, gerando o que se denomina de "crescimento sócio-pático".

Mas determinadas medidas conduzem à crença de uma correção, a tempo, no processo deslanchado. Entre elas podem ser citados:

- 1º - o início da implantação de polos industriais fora das grandes metrópoles;
- 2º - a melhoria da infra-estrutura urbana, em cidades de médio porte: planos habitacionais, saneamento, apoio financeiro às pequenas empresas industriais;
- 3º - abertura controlada de frentes pioneiras, ao longo dos eixos rodoviários;
- 4º - descongestionamento dos incentivos fiscais conduzindo a aplicação de recursos em projetos agropecuários e não exclusivamente em projetos industriais.

Todas essas medidas e as que dela decorrem, necessitam de profundos estudos de regionalização, a fim de possibilitar uma atuação racional e coordenada dos órgãos públicos e das empresas particulares. Sem os diagnósticos regionais, sem a análise correta das formas e técnicas de ocupação dos espaços, as providências legislativas e executivas perderão sua eficiência. Em grande parte caberá aos geógrafos, participando de equipes interdisciplinares, a tarefa de atuar positivamente no equacionamento de formas de povoamento dos espaços vazios e de reorganização espacial. Talvez seja essa a fase em que a contribuição da Geografia seja mais valiosa para indicar caminhos à política global de crescimento econômico e desenvolvimento social menos distorcidos.

Realmente agora o problema tem que ser enfrentado racionalmente, mesmo porque as conseqüências não são de ordem meramente quantitativa. Isto significa que não se buscará apenas equilibrar os fluxos demográficos, ou controlar a expansão urbana, ou criar novos polos de atração. A questão é de natureza mais funda, com amplos reflexos na mudança social. (21)

Até mesmo o ensino universitário reclama nova orientação, para estar adequado à realidade brasileira.

"A necessidade de formação de equipes interdisciplinares de trabalho vem provocar, portanto, um debate que se torna inadiável: a reformulação do ensino, em função duma visão integrada, humana de nosso desenvolvimento e do tipo de homem que ele necessita.

Assim, nosso país deveria preparar elementos capazes de abordar e dimensionar os problemas do próprio subdesenvolvimento. Até hoje, nossas escolas, apesar da inegável contribuição conferida ao crescimento do país, têm formado uma elite de profissionais cujos conhecimentos, preparo e grau de informação tendem a criar um núcleo compacto, cujo nível se aproxima bastante daquele que caracteriza profissionais educados em países desenvolvidos. No entanto, é aí que o problema se torna mais sério, esse pequeno núcleo de profissionais é levado, por força de circunstâncias, a atuar dentro de quadros e modelos que de maneira alguma podem ser os mesmos. A realidade de nossos problemas deve conferir, assim, aos aspectos da formação profissional, uma escala ajustada e menos defasada de nossos conhecimentos. Dessa forma, todo "know-how" estrangeiro absorvido deverá contribuir para o nosso desenvolvimento e cultura sem que com isso venhamos a perder nossas possibilidades de decisão e atuação política". (22)

Nesse contexto da problemática do desenvolvimento brasileiro, no aspecto que se refere à regionalização e ao planejamento urbano, abrem-se largas perspectivas para o trabalho do geógrafo e/ou professor de Geografia, nas equipes multidisciplinares, frise-se mais uma vez.

Refira-se, por último, que esse planejamento não pode se desvincular da questão educacional. A implantação e a ampliação da rede de escolas está intimamente ligada aos aspectos de organização dos espaços. A rede escolar mal estruturada, em termos físicos,

em termos de oferta de vagas e de qualidade do ensino, pode ser um agente pernicioso no processo. O contrário: a rede escolar funcionando integrada aos demais setores, não apenas poderá contribuir positivamente para o sucesso dos demais projetos, como acelerar as perspectivas de mudança social, elevar os padrões de vida, radicar os indivíduos ao seu ambiente, com possibilidades de conhecê-lo melhor e atuar sobre ele.

1.5 - Conclusões parciais

- 1a. - A Geografia aplicável ao planejamento não deturpa a pureza da Geografia-ciência. Aplicabilidade e pesquisa científica interagem uma sobre a outra, com benefícios recíprocos.
- 2a. - A unidade da Geografia deve ser uma meta dos geógrafos e dos professores de Geografia. As cisões internas devem se orientar no sentido de um enriquecimento das pesquisas e, não, para tornar irreconciliáveis os pontos-de-vista defendidos.
- 3a. - A multiplicação de abordagens metodológicas e de técnicas operacionais é válida e garante a renovação da Geografia, a sua atualização. O perigo está em confundir objeto com método e com técnicas.
- 4a. - A contribuição da Geografia para os trabalhos de planificação precisa ser incrementada. A Geografia não deve e não pode ficar à margem do processo de desenvolvimento brasileiro.
- 5a. - Novas técnicas de pesquisa geográfica, ao lado de monografias regionais, têm sido utilizadas para diagnósticos sócio-econômicos, para classificação de cidades segundo suas funções e grau de polarização, para identificação de variados problemas, fornecendo já subsídios para o planejamento integrado.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 1

- (1) MARTONNE, Emmanuel de - Traité de Géographie Physique (I), in Panorama da Geografia - Livro Um. Lisboa-Portugal - Edições Cosmos - 1953 -

Ver 1 - Evolução da Geografia - p. 1-20

"Diz-se muitas vezes que a Geografia é uma ciência nova. Isso é verdadeiro se se quiser referir o conjunto de investigações científicas que há mais de um século se agrupam sob esse nome. Mas considerada no seu sentido lato, como ciência da Terra, é um dos mais antigos ramos do saber humano". p. 2.

- (2) KRETSCHMER, Konrad. História de la Geografia. Tercera edición revisada - 1942 - Barcelona - España - Editorial Labor, S. A. 1942.

Ver, a respeito, "La Geografia en la Antigüedad". p.9-26.

- (3) KRETSCHMER, Konrad. op. cit, p. 185-189.

- (4) PHILIPPONNEAU, Michel. Geografia e Acção. Tradução de Judite Cordeiro Ferreira - Lisboa. Portugal - Edições Cosmos - 1964.

"Por outro lado, deve-se reconhecer que as condições gerais da civilização no fim do século XIX e começo do século XX não se prestavam nada a uma utilização prática da Geografia de Vidal.

Que utilidade pode ter uma disciplina que descreve e explica fenômenos espaciais numa época que é caracterizada pela liberdade quase total deixada aos indivíduos para acomodar o espaço segundo a sua fantasia e o seu interesse mais imediato e mais tacanho?

Qual pode ser a utilidade prática de estudos de Geografia agrícola quando se deixam os agricultores adoptar os métodos culturais mais devastadores, quando se

não pensa em orientar a produção em função das necessidades, esperando que a livre ação da oferta e da procura assegure o equilíbrio? Qual pode ser a utilidade de estudos geográficos sobre a indústria, quando toda a liberdade é deixada aos industriais para escolherem a localização das suas fábricas, segundo critérios puramente econômicos? Para que podem servir investigações de geografia urbana quando os construtores têm a latitude para edificar seja o que for, seja onde for?

Os estudos de Geografia regional não têm aplicação quando se consente no agravar de desequilíbrios regionais perigosos e dispendiosos para a coletividade.

Este liberalismo que preside à acomodação do espaço e não se preocupa nada com o bem comum, não favorece aplicações práticas das pesquisas geográficas. Aqueles que beneficiam de uma acomodação liberal, isto é, desordenada do espaço, o geógrafo aparece muitas vezes como um importuno". p.40-41.

- (5) BACKHEUSER, Everardo - A Geopolítica Geral e do Brasil. Rio de Janeiro - Biblioteca do Exército Editora - 1952 -

Possivelmente devido aos efeitos do uso deturpado da Geopolítica, pela Alemanha na década de 30 e início da guerra de 1939/1945, pouco se escreveu, posteriormente sobre o assunto.

A respeito, lê-se em Geografia e Política de A.E. Moodie - Zahar Editores - Rio de Janeiro - 1965:

"Outrossim, as sociedades políticas exigem o direito de formular e operar seus próprios sistemas, contanto que não ponham em perigo a sobrevivência de outras sociedades. Esse grau de tolerância deve preceder qualquer esforço para integrar os sistemas políticos, diversos e dispares do mundo; constitui requisito essencial que é com demasia desprezado, e em grau jamais tão intenso do que pelos crentes na "Geopolitik", que atingiu seu zênite na Alemanha entre as duas guerras.

Cometeram o erro fatal de subordinar os meios aos fins da hegemonia alemã. Sua perspectiva e literatura eram

inteiramente subjetivas e representaram uma prostituição dos métodos e resultados da Geografia Política. Isso foi ainda mais funesto pelo fato de muitos professores universitários e pesquisadores alemães terem devotado grande parcela de tempo e energia à tarefa de descobrirem provas em apoio das falsas doutrinas nazistas.

É de esperar-se que esses mitos destituídos de base tenham sido destruídos, porém a "Geopolitik", na tentativa de emprestar um colorido científico a teorias espúrias, prestou um desserviço ao pensamento político-geográfico, o que ainda é mais de lamentar por ter sido um alemão, Ratzel, o primeiro entre os escritores modernos a estudar a Geografia Política em normas científicas". p. 18-19-

- (6) CHAMBRE, Henri. A economia planificada. Tradução de Pedro de Alcântara Figueira. São Paulo. SP. Difusão Européia do Livro. Coleção "Saber Atual". 1967.

"Com exceção das experiências de direção pelo Estado das economias de guerra de alguns países, notadamente na Alemanha, foi necessário que o mundo assistisse à rápida expansão da economia soviética, no exato momento que em outros países se manifestava uma paralisia sem precedentes em decorrência da "grande depressão" de 1929, para que a questão da direção racional da economia fosse, finalmente, colocada com a devida seriedade. Ora, em economia, "não existe plena racionalidade senão num sistema perfeitamente consciente de seus mecanismos. Esta consciência total conduz à concepção do plano". p. 12-13

- (7) MONBEIG, Pierre - Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira São Paulo. SP. Difusão Européia do Livro - 1957.

"Matéria de ensino, a Geografia é também um instrumento que pode servir eficazmente às coletividades públicas ou grupos privados. A pesquisa geográfica é suscetível de aplicação e a opinião dos geógrafos merece, muitas vezes, ser ouvida. Não se veja nisso alguma estranha novidade. Assim como se admite a ne

cessidade de consultar um geólogo antes de se construir uma barragem, um economista antes de se desenvolver um ramo da produção, e até mesmo, um sociólogo antes de se legislar sobre a imigração, acabar-se-á considerando normal a consulta ao geógrafo". p.20.

- (8) GODINHO, Vitorino Magalhães. Geografia e Geografia Aplicada, in Geografia e Acção - Michel Philipponneau - Lisboa - Portugal - Edições Cosmos - 1964 - p. 11.

- (9) PHILIPPONNEAU, Michel. op. cit. p. 25

A obra de Philipponneau é bastante elucidativa, notadamente quando inventaria os trabalhos que se desenvolvem em vários países, tendo a Geografia-ciência convivido em harmonia com a Geografia-aplicada.

- (10) GEORGE, Pierre, et alii. A Geografia Ativa. Tradução de Gil Toledo. Manuel Seabra. Nelson De La Corte - Vincenzo Bochicchio São Paulo - SP. Difusão Européia do Livro - Editora da Universidade de São Paulo. 1966. p. 14 - 15.

A posição defendida por Pierre George, nesta obra e em outras, não deve ser confundida como uma posição de alheamento. Aliás, na obra citada, os autores colocam devidamente a questão da Geografia em estudos dos países subdesenvolvidos, das áreas mais industrializadas e as tarefas do geógrafo face à problemática do desenvolvimento.

Parece preferível atribuir a posição de Pierre George, a uma certa cautela, como uma advertência para quantos não fazem Geografia aplicada, mas se valem da Geografia para fazerem trabalhos encomendados, que nada têm a ver com Geografia.

- (11) GALVÃO, Marília Velloso e FAISSOL, Speridião. A revolução quantitativa na Geografia e seus reflexos no Brasil. Rio de Janeiro. GB - Revista Brasileira de Geografia. Ano 32 nº 4 - Fundação IBGE-IBG - 1970 - p.6.

Talvez seja necessário levantar duas pequenas observações a respeito do trecho citado:

1a. - Nem toda a pesquisa é aplicada ou aplicável, o que não significa que seja inútil.

2a. - A aplicabilidade da Geografia não é condição "sine qua non" para enquadrá-la num contexto disciplinar. A inserção no contexto, as ligações com outras ciências não decorrem, necessariamente do pragmatismo.

Se assim fosse, onde, afinal, estaria a Filosofia?

- (12) GARNIER, Jacqueline Beaujeau - La Geographie: méthodes et perspectives - Paris - France - Masson & Cia. Éditeurs - 1971. p. 7-12.
- (13) HARTSHORNE, Richard. Questões sobre a natureza da Geografia - Tradução de Thomaz Newlands Neto - Rio de Janeiro - GB- Textos Básicos - 4 - Instituto Panamericano de Geografia e História - Comissão de Geografia - 1969.
Ver, a respeito, o capítulo 9: "Divide-se a Geografia em Sistemática e Regional?".
- (14) LÜTGENS, Rudolf - Los fundamentos geográficos y los problemas de la vida económica. - Traducción española por Claudio Matons Rossi. Barcelona - España. Ediciones Omega, S.A. 1954-p. 7-8.
- (15) DINIZ - José Alexandre Felizola - Modelos e Paradígmata na Geografia, in Boletim de Geografia Teorética, nº 2 - Rio Claro-SP. Associação de Geografia Teorética (AGETEO) - Editado com a colaboração da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro - 1971.
- (16) GARNIER, Jacqueline Beaujeau - op. cit. p. 49-50.
Devem-se ler os tópicos "L'explication et les modèles" e "La précision: vers une nouvelle géographie?"
- (17) DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL - 20 de novembro de 1971

PROJETO Nº 447, de 1971 (DO SR. PAULO ALBERTO)

Disciplina a profissão de Geógrafo, institui o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Geógrafos Profissionais, e determina outras providências.

(À Comissões de Constituição e Justiça, de Educação e Cultura e de Legislação Social)

O Congresso Nacional decreta:

Art. 19 - O exercício da profissão de Geógrafo é privativo de:

- I - bacharel ou licenciado em Geografia ou Geografia e História por Faculdade oficial ou oficialmente reconhecida;
- II - bacharel ou licenciado em Geografia ou Geografia e História, diplomado no estrangeiro em curso regular por Universidade oficial ou reconhecida, ~~des~~ de que seus diplomas sejam revalidados no Brasil nos termos da lei.

Art. 29 - Para o provimento e exercício de cargo técnico ou função de Geógrafo na administração centralizada, em autarquias, em empresas públicas e sociedades de economia mista, ou nas concessionárias de serviço público, é obrigatória a apresentação do diploma ou do título referidos no artigo precedente, respeitadas as vantagens dos atuais ocupantes efetivos do cargo de Geógrafo, devendo ser readaptados os demais que não satisfaçam as condições previstas nos incisos I e II do art. 19.

Parágrafo único. A exibição do diploma ou do título não dispensa a prestação do respectivo concurso, quando esse for exigido para o provimento do cargo.

Art. 39 - Consideram-se atividades profissionais do Geógrafo os reconhecimentos e estudos físico-geográficos, biogeográficos, antropogeográficos, e as procedidas nos campos gerais e especiais da Geografia Humana que se fizerem necessárias para:

- I - a delimitação e caracterização de regiões e sub-regiões geográficas naturais;
- II - O zoneamento geo-humano com vistas ao planejamento regional em geral, e, em particular para:
 - a) a elaboração e execução de planos atinentes à estrutura agrária a base da diversidade regional dos sistemas de uso da terra.

- b) a caracterização ecológica e etológica da paisagem geográfica e problemas pertinentes;
- c) a política de povoamento, imigração e colonização de regiões novas ou da valorização de regiões de velho povoamento;
- d) o estudo físico-cultural dos setores primários, secundários e terciários, em subsídio ao planejamento da produção;
- e) avaliação e planificação da infra-estrutura;
- f) o estudo das bases físicas e geo-humanas dos núcleos urbanos e rurais;
- g) o levantamento e mapeamento aerofotogeográfico e geotopográfico necessário à interpretação de problemas regionais e específicos.
- h) ao mapeamento cartográfico e temático em escalas específicas, regionais ou gerais;

III - a proposição, em escala nacional, regional ou local, de problemas relativos aos recursos naturais do País, como sejam:

- a) seu aproveitamento pelo homem;
- b) suas possibilidades de desenvolvimento;
- c) sua preservação;
- d) desequilíbrios existentes entre esses recursos naturais e a utilização dos mesmos pelo homem;
- e) caracterização quantitativa e estrutural da população e das forças de trabalho;
- f) proposição de obras públicas visando corrigir efeitos de condições naturais;

IV - a interpretação morfológica e morfométrica da paisagem geográfica, em especial das bacias hidrográficas;

V - a divisão administrativa da União, dos Estados, dos Territórios e dos Municípios.

Art. 4º - As atividades profissionais do Geógrafo, sejam as de investigação puramente científicas, sejam as destinadas a servir de apoio à política social-econômica ou as iniciativas de natureza privada, exercem-se através de:

- I - órgãos e serviços permanentes de pesquisas e estudos integrantes de entidades científicas, culturais, econômicas ou administrativas;
- II - prestação de serviço ajustado para a realização de determinado estudo ou pesquisas, do interesse de instituições públicas ou particulares;
- III - prestação de serviço de caráter permanente sob a forma de consultoria ou assessoria, a organizações públicas ou privadas.

Art. 5º - Para os fins de execução da presente lei são criados o Conselho Federal de Geógrafos Profissionais - CFGP, com sede na Capital da República e os Conselhos Regionais de Geógrafos Profissionais - CRCPs.

Art. 6º - Constituir-se-á o CFGP de nove membros eleitos por representantes dos sindicatos dos geógrafos profissionais.

§ 1º - O Presidente do CFGP, a quem caberá a administração e a representação legal do Conselho, será escolhido entre os membros eleitos.

§ 2º - A substituição de qualquer membro será feita por suplente, na ordem dos votos obtidos.

§ 3º - O mandato dos membros do CFGP será de três anos e a renovação do terço far-se-á anualmente a partir do quarto ano da primeira gestão.

Art. 79 - São atribuições do CFGP;

- I - difundir as modernas técnicas de pesquisas e aplicação das ciências geográficas, e empenhar-se em favor de sua valorização em todos os setores de atividades públicas e privadas em que se mostrem necessárias;
- II - promover campanhas em prol da aplicação dos conhecimentos geográficos nas tarefas de planejamento regional e urbano, para a solução de problemas de base geográfica;
- III - orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Geógrafo;
- IV - organizar seu regimento interno;
- V - organizar os CRGPs, fixar-lhes as composições e delimitar-lhes a jurisdição provisória e a definitiva;
- VI - tomar conhecimento de qualquer dúvida suscitada nos CRGPs e dirimi-la;
- VII - examinar e aprovar os regimentos internos dos CRGPs, modificando o que for preciso para manter a unidade de ação dos Conselhos;
- VIII - julgar, em última instância, os recursos de penalidades impostas pelos CRGPs;
- IX - servir de órgãos consultivos dos poderes públicos em assuntos pertinentes à profissão de Geógrafo.

Art. 89 - Os membros de CRGP serão eleitos pela mesma forma prevista para a eleição dos componentes do CFGP.

Parágrafo único. De cada CRGP deverão participar, tanto quanto possível, representantes de todos os Estados que integram a área de sua jurisdição.

Art. 9º - São atribuições dos CRGPs:

- I - organizar e manter o registro profissional dos Geógrafos;
- II - fiscalizar o exercício da profissão de Geógrafo;
- III - expedir as carteiras profissionais;
- IV - auxiliar o CFGP no cumprimento das atribuições expressas nos incisos I e II do artigo anterior;
- V - impor penalidades aos infratores de dispositivo da presente lei;
- VI - elaborar seu regimento interno e submetê-lo à a aprovação do CFGP.

Art. 10. - Constitui renda do CFGP:

- I - um quinto da renda bruta de cada CRGPs, excetuada a proveniente de legados e subvenções;
- II - doações e legados;
- III - subvenções;

Art. 11. - Constitui renda dos CRGPs:

- I - quatro quintos das multas aplicadas;
- II - quatro quintos das anuidades recolhidas;
- III - quatro quintos da taxa de registro facultativo de qualquer contrato, parecer ou documento profissional a ser fixada no regimento interno do CRGP;
- IV - doações e legados;
- V - subvenções.

Art. 12 - Somente poderá exercer a profissão de Geógrafo o profissional registrado no respectivo CRGP, e munido de Carteira Profissional.

Parágrafo único - A Carteira Profissional conterá as seguintes indicações:

- I - nome por extenso e filiação;
- II - nacionalidade e naturalidade;
- III - data do nascimento;
- IV - denominação da Faculdade onde se diplomou e data da diplomação;
- V - menção expressa de qual dos incisos do art. 1º desta lei corresponde a condição do portador;
- VI - número do registro no respectivo CRGP;
- VII - fotografia de frente e impressão datiloscópica;
- VIII - assinatura do portador.

Art. 13 - A Carteira Profissional além de representar documento para fins do exercício da profissão, servirá como Carteira de Identidade.

Art. 14 - Os profissionais, as empresas, as entidades e os escritórios referidos nesta lei estão sujeitos ao pagamento de anuidades a serem fixadas pelo respectivo CRGP.

Art. 15 - A falta do competente registro torna ilegal e punível o exercício da profissão de Geógrafo.

Art. 16 - Enquanto não instalados os CRGPs, suas atribuições serão exercidas pelo CFGP.

Art. 17 - O Poder Executivo regulamentará a presente lei dentro de noventa dias contados da data de sua publicação.

Art. 18 - Esta lei entrará em vigor à data em que publicada.

Sala das Sessões, 8 de novembro de 1971. - Paulo Alberto.

Justificação

O presente projeto é inspirado em trabalho da Comissão Nacional da União Geográfica Internacional, com a valiosa colaboração de Geógrafos brasileiros.

Atende aos superiores interesses dessa laboriosa classe, que aguarda, de há muito, pelo disciplinamento legal da profissão, inesplicavelmente tão retardado, apesar de várias tentativas parlamentares.

A participação hodierna do Geógrafo na luta contra o subdesenvolvimento fornece diferente retrato daquele que mantínhamos sobre o mesmo.

Tendo deixado de ser simples catálogo de nomes de lugares e dados estatísticos - código instrumento de tortura para os jovens estudantes - a Geografia não sendo mais simplesmente descritiva, assumiu caráter eminentemente explicativo, a lhe conferir foros de ciência, e a lhe permitir avaliar não somente as diferenças entre paisagens da superfície terrestre, mas também as razões dessa diversidade.

Consoante a moderna conceituação, a Geografia estuda a distribuição dos fenômenos físicos, biológicos e humanos na superfície da terra, as causas dessa distribuição e as relações especiais entre esses fenômenos.

Constituem tarefas do Geógrafo dos tempos presentes: "conhecer e compreender a diferenciação regional; estudar a organização do espaço terrestre pelo homem; desvendar os fatores que facilitam ou dificultam o desenvolvimento social, cultural e econômico de áreas diversas, de maneira a fornecer os fundamentos para o intitulado "planejamento regional", em que é essencial alterarem-se as condições do meio físico para possibilitar a modificação da fisionomia sócio-econômica da área".

A Geografia dita "aplicada", dedica-se a colaborar na valorização da terra e do homem; e é sobretudo sob esse aspecto que a atividade do Geógrafo profissional vem sendo cada vez mais apreciada e distinguida.

Cumpre-nos ressaltar que há 27 anos as Faculdades de Filosofia do País formam Geógrafos, e o exercício dessa profissão continua sem regulação em lei.

Dada a participação decisiva dos mesmos no desenvolvimento, e o inescandível dilatação de sua importância não é aceitável se procrastine por mais tempo esse disciplinamento.

Convencidos dessa inadiabilidade, estruturamos o projeto em justificação, pedindo para o mesmo a ajudada aperfeiçoadora que o deixará em condições de merecer a aprovação das duas Casas do Congresso, e a sanção presidencial.

Sala das Sessões, 8 de novembro de 1971. - Paulo Alberto.

(18) COSTA, Manoel Augusto, et alii. Migrações Internas no Brasil - Rio de Janeiro. GB - IPEA - INPES - 1971.

"Relações entre espaço geográfico e processos migratórios são estabelecidos através: (i) da qualificação das áreas geográficas segundo a atuação de forças de atração e de repulsão; (ii) do exame das condições atuais de "complementaridade", "transferência", e "intervening opportunity" no processo de "transporte" ou interação espacial que as migrações representam, bem como sua variação no tempo; e (iii) do exame das conseqüências das imigrações sobre a estruturação, dinâmica e conexões das diferentes áreas geográficas.

Um quadro das unidades geográficas brasileiras de atração distingue: (i) áreas dotadas de recursos naturais ainda inexplorados, que atraem colonizadores, como as frentes pioneiras agrícolas na periferia amazônica; (ii) regiões homogêneas ou funcionais que mantendo uma economia dinâmica atraem novas populações, como as regiões metropolitanas; (iii) focos de atividades centrais, particularmente cidades de posição hierárquica elevada, como as capitais estaduais, ou localizadas sobre grandes eixos de transporte; (iv) locais de implantação de grandes empreendimentos industriais, ou mesmo do setor terciário,

onde os estabelecimentos se expandem continuamente, ou conseguem imprimir efeitos multiplicadores . Brasília é exemplo.

Brasília nos lembra a necessidade de distinguir entre migrações induzidas, organizadas, e espontâneas, pois apresenta todas elas. Na parte mais desenvolvida do País as formas induzidas e organizadas são mais frequentes. Compreendem inclusive migrações de quadro rural a rural, quando, por exemplo, se vinculam à organização de empresas agrícolas ou de colonização. Isto foi observado no Oeste do Paraná e Santa Catarina.

Brasília recorda-nos ainda que a colonização e povoamento não envolvem apenas populações procedentes de áreas propriamente de repulsão. Mesmo que não tenha a maior expressão quantitativa, a saída dos elementos de elite, ou de certa qualificação de centros maiores já desenvolvidos e dinâmicos, para ativar centros menores, encerra grande significação.

Talvez seja raro, por isso mesmo, qualificar as áreas como apenas de imigração. Importa, sim, reconhecê-las segundo as várias formas do processo da substituição de populações: em Jundiá vimos membros das famílias dos antigos empresários agrícolas se transferirem para a cidade, sendo substituídos por trabalhadores de nível cultural mais baixo, provenientes de regiões mais pobres de Minas Gerais; no Nordeste são bem caracterizados movimentos convergentes de populações rurais ou de pequenas localidades de baixo nível cultural para as grandes cidades que, por sua vez, assistem a evasão de elementos de suas melhores camadas para as grandes metrópoles do "Sul"; já entre o Rio de Janeiro e São Paulo estabelecem-se trocas que representam as tendências de integração num mercado de trabalho, embora em forma incipiente.

Mais frequentes são as áreas em que se pode dizer prevalece a repulsão ou a emigração. Muitas vezes é a repulsão a principal mola do movimento e nem sempre são os indivíduos mais bem dotados os que primei

ro partem. Nas áreas de seca do Nordeste o processo migratório abrange principalmente os indivíduos menos enraizados. No entanto, mesmo no sul do Brasil, a ausência de transformações tecnológicas na agricultura da chamada "economia colonial" gera pressões demográficas de repulsão.

A política de transportes que repercute nas condições da acessibilidade às áreas de atração ou repulsão influi no processo migratório. Por outro lado, surgindo novos polos de desenvolvimento, todo o sistema migratório é alterado pelas mudanças nas condições de complementaridade e "intervening opportunity".

São necessários estudos que conduzem a uma hierarquização dos processos migratórios segundo seu conteúdo quantitativo e qualitativo, bem como quanto à posição hierárquica regional das áreas envolvidas e do significado que as migrações para elas representam.

Estudos de percepção da população teriam valia para definir uma política de governo face às migrações.

Fora meu propósito sugerir a FIBGE que a Divisão de Pesquisas Regionais, que dirijo, iniciasse em 1972 pesquisas sobre as migrações internas para o melhor conhecimento dos mecanismos da regionalização. A integração de pesquisas de órgãos diversos pode ser cogitada. O Censo de 1970 constitui a fonte básica de estudos, devendo o trabalho ser complementado por estudos de casos na base de amostragens e atividades de campo.

Com vistas a definir uma política de governo julgamos de interesse a realização de estudos de modelos de outros países. O conceito de uma política migratória fundamenta-se no fato de que induzir e organizar migrações, atuar sobre a acessibilidade às áreas, proibir certas formas de arregimentação, assistir e orientar migrantes e informar a população em geral quanto ao problema não se choca com a liberda

de democrática de o indivíduo locomover-se livremente.

Estruturação de arcabouço urbano, controle do processo regional, ascensão sócio-cultural da população, melhor aproveitamento dos recursos naturais, etc., são os objetivos visados pelos processos migratórios. Algumas metas podem ser sugeridas, como a fixação de empresários nas capitais nordestinas; a criação em cidades que são etapas importantes de migração da capacidade de conservar maior quantidade de pessoas; o incremento da ocupação nucleada e organizada nas regiões vazias, etc.

Propõe-se a organização de um sistema cuja função seria a de orientar a população a respeito da migração; preparar os migrantes; dar assistência nos pontos de afluxo de migrantes, criando centros de recepção e hospedagem; coordenar atividades com outros órgãos de planejamento visando a ampliar o setor de migrações organizadas e influir no ritmo e controle de migração. Existem diversos instrumentos que podem atuar indiretamente nas migrações, como o planejamento viário, a legislação sobre loteamentos e construções, os requisitos de planejamento urbano e de recrutamento de pessoal nos grandes projetos econômicos, etc."

- (19) BECKER, Bertha K. As Migrações Internas no Brasil. Reflexos de uma Organização do Espaço Desequilibrada, in Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro. GB. Ano 30 - nº 2 - Fundação IBGE-IBG - 1968 - p.98-116 -

"Ora, pelo que se depreende da análise das migrações internas, se elas constituem o reflexo de uma organização do espaço desequilibrado, a ação consciente de transformação do espaço deve encarar o país como um todo, de forma global, e não considerar as regiões problema, isoladamente, de vez que são partes de um conjunto. Por outro lado, se a indústria é, indiscutivelmente, um fator de crescimento econômico, nem sempre é, porém, um fator de desenvolvimento econômico social. O planejamento não deve visar exclusi

vamente o crescimento econômico, e sim o real desenvolvimento, quer dizer, um crescimento econômico que seja acompanhado da redistribuição da riqueza produzida regionalmente, de modo a que todos os habitantes usufruam de seus benefícios. Trata-se de conferir à região capacidade econômica para se desenvolver por si mesma, de modo autônomo. A própria definição de região desenvolvida como "o resultado de uma massa de consumidores suficientemente grande para garantir a rentabilidade dos serviços a serem consumidos,"¹¹ denota a importância que tem para a regionalização, ou seja, para o desenvolvimento a presença de uma população rural dotada de poder aquisitivo, que produza e usufrua da produção nos países subdesenvolvidos, onde somente parte dos habitantes das cidades gozam desse privilégio. Assim sendo, a implantação de grandes fábricas, dotadas da tecnologia mais moderna, tal como vem sendo feita no Nordeste, localizadas em sua periferia, próximo dos portos e às grandes vias de circulação, não parece ser a melhor forma de resolver a curto prazo, o problema do desenvolvimento regional. A absorção de mão-de-obra é pequena, enquanto se necessita de um "know-kow" avançado que a região não pode oferecer. O estímulo excessivo a esse tipo de industrialização, parece, assim, mais benéfico às grandes empresas do Sudeste, nacionais e estrangeiras, que usufruem de matéria-prima, espaço e mão-de-obra baratos, e de vias de circulação que facilitam o escoamento rápido da produção para mercados exteriores à região. Não nos parece que a renda assim produzida seja retida e redistribuída regionalmente; pelo contrário, tal implantação favorece a continuação do processo de espoliação regional. E o êxodo rural continua...

A dispersão de indústrias de tipo médio e de equipamentos nos centros menores, paralelamente a implantação da grande indústria litorânea, seria frutífera para o desenvolvimento regional. No entanto, o papel da indústria e dos serviços ainda assim seria limitado, refreado que é pelo baixo poder aquisitivo da população. Para que sejam rentáveis, há que criar um

¹¹ JEAN LABASE, I Ciclo de Conferências sobre Planejamento Urbano. Min. do Interior, Min. do Planejamento e Coordenação Geral, Embaixada da França. - Agosto de 1967.

mercado consumidor que inclua a massa de população rural. Tudo leva a crer que em países subdesenvolvidos, como é o nosso caso, o incentivo à industrialização deve não só levar em conta o tipo de indústria mais adequado a ser estabelecido, como, principalmente, ser acompanhado por uma reformulação da estrutura agrária. A tentativa da Reforma Agrária que vem sendo realizada por órgãos governamentais, não tem desenvolvido o campo no ritmo desejável, nem tem arrefecido o êxodo rural. Se é utópica uma reforma agrária radical nas condições atuais do país, pelo menos uma atenção muito maior deve ser dada ao problema agrário. Nossa experiência indica que, no momento, uma das formas mais eficazes de produção, capaz de romper as barreiras da falta de capital e de uma comercialização opressiva, é a cooperativa de produtores. Nesse sentido deve se orientar a política agrária, especialmente nas áreas de superpovoamento relativo.

Atenção especial, ainda aos problemas da terra, merecem os espaços ainda não valorizados, que estão sendo ocupados num processo de pioneirismo desordenado. O controle da posse da terra, a assistência técnica e financeira à população agrícola, devem ser planejados, paralelamente, à implantação de núcleos urbanos e industriais, para evitar que se repitam aí as distorções tradicionais que caracterizam o setor agrário no país.

O ataque ao problema agrário, evidentemente, não exclui nem o estímulo à industrialização, nem tampouco a renovação do patrimônio urbano, visando torná-lo apto às novas necessidades da vida urbana. Nesse sentido deve-se provar a adequação do ritmo de crescimento urbano aos do fluxo migratório e do crescimento vegetativo, pela criação de novos empregos e, especialmente, no Sudeste, planejar o equilíbrio da rede urbana pela criação de novos polos de organização da vida regional.

Somente através de um planejamento integrado do território nacional, que vise eliminar as diferenças se

toriais e regionais do crescimento econômico, poder-se-á conseguir um real desenvolvimento, ou seja, uma organização equilibrada do espaço, capaz de proporcionar condições de vida dignas ao conteúdo humano do país, e de valorizar o imenso potencial que representam os seus oitenta e seis milhões de habitantes."

- (20) SANTOS, Milton - Crescimento Nacional e nova rede urbana: O Exemplo do Brasil, in Revista Brasileira de Geografia - Rio de Janeiro. G. Ano 29. nº I - Fundação IBGE-IBG - 1967-p.78 - 92.

"Quais são as lições que se deve tirar do atual estado da organização urbana do Brasil?

A primeira lição, é que a ruptura com o passado, revelada pela nova organização, representa também os esforços para a ruptura com o subdesenvolvimento e o imobilismo. Assim, as metrópoles do passado, depois de um período de estagnação, transformaram a economia urbana, orientando-se para um processo de industrialização tanto mais penoso quanto é difícil num país onde os desequilíbrios regionais tiveram todo o tempo para se instalar e se afirmar. As novas metrópoles, com efeito, têm menos dificuldade para esta adaptação.

A segunda lição vem de que a vida das grandes cidades brasileiras depende cada vez menos do estrangeiro, do mercado exterior; elas se nutrem do mercado interior. Um paradoxo pode ser aparente: na etapa atual do desenvolvimento industrial brasileiro é a cidade a mais importante que, sob certos aspectos, depende do exterior. Entretanto no que concerne à organização urbana propriamente dita, as posições estão já definidas, pois seu mercado interno está em constante progressão.

A terceira lição, é que esta evolução ocasionou, igualmente uma urbanização interior, que está ligada aos progressos da industrialização e dos transportes terrestres e à elevação geral do nível de vida, no interior do país.

Tais resultados se prendem às mesmas causas: o aumento do consumo, tanto quantitativo e qualitativo quanto geográfico. O fator consumo - suas causas não nos importam mais - é o fato novo na geografia urbana brasileira após 1940. Daí a função importante que desempeña a população. Isto assegura a conservação do processo, bem que o subdesenvolvimento regional não seja imediatamente esmagado. Efetivamente a possibilidade de acumulação de capitais tem como resultado uma aceleração do processo, seja esta acumulação espontânea, como originalmente, em São Paulo, seja uma acumulação provocada, como é o caso, agora, no Nordeste.

Enfim, a quarta lição, às diferentes tendências da economia regional e suas diferentes significações espaciais, correspondem tendências à elaboração ou reelaboração das redes urbanas. As zonas pioneiras novas criam cidades em relação com a maior ou menor riqueza da produção. A distância entre estes centros é um resultado das condições do transporte. É o que explica, em antigas zonas pioneiras hoje estabilizadas, a seleção de aglomerações em detrimento de outras. Quando a revolução dos transportes se acompanha da concentração da propriedade fundiária, então a regressão é fatal. É o caso de algumas cidades da zona do cacau no Estado da Bahia, da velha zona do café e do tabaco no Estado da Bahia, velhas cidades do café no vale do Paraíba, velhas cidades do açúcar nos estados de Sergipe e Pernambuco.

Na sua região de influência imediata, São Paulo impôs uma nova organização no espaço regional. A presença de uma massa muito numerosa de assalariados constituía, ela só, um apreciável motor de consumo, um acelerador da economia industrial e agrícola.

Mas a economia industrial começou também a exigir do mundo agrícola uma produção mais racional, da qual se beneficiam igualmente os agricultores.

Uma estrutura favorável da propriedade, pois as pequenas propriedades formam grande número, contribuiu

para que a renda global seja menos injustamente dis
tribuída. A procura de novos bens e serviços encon
trava sua resposta na existência de recursos distri
buídos na massa da população. Isto explica não so-
mente o crescimento de numerosas cidades do interior
do Estado, de São Paulo, mas também a implantação,
nestas cidades, de indústrias bastante numerosas des-
tinadas ao consumo regional. Um quadro das cidades
paulistas as mais populosas, coincide, mais ou me-
nos, com a lista das aglomerações sendo a produção
industrial a mais importante.

Em outras regiões brasileiras, mas sobretudo no Nor-
deste, no Norte e no Centro-Oeste, a forma de econo-
mia dominante opõe-se sempre à criação das cidades
médias. O sistema era tal que uma metrópole, grande
ou não, dominava todo o território. Os elementos fun-
damentais desta economia são a agricultura comercial
orientada para a exportação, a predominância da gran-
de propriedade e dos sistemas sócio-econômicos corres
pondentes, a função absorvente de um setor terciário
representado essencialmente por um aparelho comerci
al hipertrofiado. As raras cidades médias são antes
de tudo, o resultado da presença de três elementos:
os serviços representativos do poder político da
metrópole regional, a residência de agricultores a-
bastados, e as sedes das empresas de exportação de
produtos regionais. Em poucas palavras: a região de
influência de cada um destes centros é o espaço de
produção: cada um deles todavia, é o espaço de consu-
mo. É uma definição muito simples, mas que define a
situação e será ainda mais compreensível se levarmos
em conta que aqueles que consomem, no interior da ci-
dade são apenas uma minoria. A revolução industrial
veio modificar substancialmente a situação, por in-
termédio do jogo de diferentes fatores:

a) a produção industrial reclamou a produção de
diversos produtos agrícolas e contribui para a che
gada de uma massa considerável de dinheiro líquido
nos campos;

b) o aumento da população urbana e de seu poder de compra agiu como um estimulante da produção de produtos alimentares a uma escala cada vez menos autárquica e cada vez mais comercial;

c) o efeito demonstrativo, representado por contatos mantidos, graças aos caminhões e automóveis e os diferentes meios de divulgação, fez nascer um grande número de necessidades que era necessário satisfazer.

Certos pontos do território, certas cidades bem situadas em função de novos transportes beneficiaram-se da presença destes fatores, porque eles tornaram-se o centro de escoamento da produção rural e o centro da distribuição dos produtos recentemente reclamados. Sua função intermediária afirmou-se, às vezes de forma radical.

A manutenção de um sistema agrário ou a parte do ganho que pertence ao agricultor é mínimo, reduz as possibilidades de extensão, a campanha de benefícios da civilização industrial na qual, ironicamente, ele está direta ou indiretamente ligado. Sua participação no consumo é pequena. Esta margem de participação é diretamente proporcional à parte que o agricultor recebe do produto do seu trabalho.

Muito nítida é a oposição entre os níveis de vida e a massa de consumo nas regiões como a do cacau no Estado da Bahia ou como a região de Itabaiana, no Estado de Sergipe, onde os pequenos agricultores produzem, sobre suas próprias terras, produtos destinados à alimentação; é, por exemplo, o que acontece nas áreas de criação extensiva ou da cultura de cana-de-açúcar, onde o latifúndio é rei. Em compensação, o número e a importância das cidades nas regiões do cacau ou do sisal são bem mais eloquentes que nas regiões de criação ou da cana-de-açúcar.

A nova organização brasileira apoiou-se pois, fundamentalmente, sobre a industrialização do país, mas

suas nuances são devidas, ao peso da história, ao desempenho persistente da função político-administrativa, às diferentes estruturas agrárias. É o que explica as diferenças regionais do processo e dos resultados, com tantas outras variantes intra-regionais."

- (21) LOPES, Juarez Rubens Brandão - Desenvolvimento e Mudança Social. São Paulo. SP. Companhia Editora Nacional - 2a. Edição 1971.

O trabalho do autor é de grande interesse para os geógrafos e professores de Geografia. Ele permite ir ao fundo da questão referente aos impactos que o processo de industrialização e de urbanização provocam na estrutura social brasileira.

- (22) LOEB, Roberto - Aspectos do Planejamento Territorial Urbano no Brasil, in Planejamento no Brasil. LAFER, Betty Mindlin, et alii. São Paulo - SP. Editora Perspectiva - 1970-p,142.

CAPÍTULO 2

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO

2 - GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO

2.1 - Objetivos

- 1º - Assinalar a existência de estreitas ligações entre Geografia e educação.
- 2º - Analisar as causas de um não-interrelacionamento mais fecundo e produtivo entre Geografia e educação, principalmente no Brasil.
- 3º - Sugerir modelos de planejamento educacional que se apoiem em contribuições da Geografia.

2.2 - Introdução

O tema é vasto, complexo, ainda não explorado em profundidade por planejadores educacionais e por geógrafos e/ou professores de Geografia. Mas ressalta que se o planejamento educacional deve partir de um estudo de situação, vale dizer, de um diagnóstico da educação, este diagnóstico tem que ser completo, isto é, jogar com todas as variáveis do subsistema. Algumas dessas variáveis são:

- o espaço físico onde se implanta o sistema educacional;
- a população como um todo, analisada de diversos ângulos: estatístico, demográfico, cultural, sociológico, histórico;
- a economia: caracterização, perfil, potencialidades.

Enquanto os diagnósticos educacionais insistirem em trabalhar com um número reduzido de variáveis, chegando à simplificação (mais no sentido de eliminação, alheamento que de síntese) de considerar como centro do diagnóstico a relação população escolarizável: população escolarizada, eles resultarão falhos, alienados.

Ao contrário, quando se parte para o conceito de sistema e de subsistemas, estabelecendo-se as múltiplas ligações, que há entre eles e das variáveis umas com as outras, o diagnóstico do subsistema educacional na realidade se complexifica, mas torna-se mais verdadeiro, mais integral.

A partir de então, as prioridades podem ser estabelecidas, as estratégias para implementação dos projetos e programas são mais bem montadas. A educação não constitui um "sistema fechado", mas é um "sistema aberto" ou mais precisamente um subsistema aberto, isto é, aquele que através de trocas, ações e interações se expande, se enriquece, se amplia, se dinamiza.

Deve ficar claro que não se busca demonstrar que a educação liga-se direta e unicamente à Geografia, isto seria uma prova de insensatez. Pretende-se, isso sim, assinalar as ligações estreltas entre ambos e que a Geografia pode cooperar com o planejamento educacional.

2.3 - Habitat - homem - desenvolvimento

Preston James, o geógrafo norte-americano a quem muito de vem a Geografia com um todo e, em particular, a Geografia na América do Sul e no Brasil, apresenta uma série de conceitos interessantes sobre a questão em causa: Habitat-homem-desenvolvimento⁽¹⁾.

Parte o autor dos conceitos de região para em seguida caracterizar: ecossistemas, habitat e regiões culturais.

"A região,, é um segmento da superfície da Terra, de finido como homogêneo porque dentro dele existe certa espécie de interconexão entre coisas e acontecimentos de origem diferente."

"Os ecossistemas são o resultado das associações zonais dos processos físicos e bióticos, sem a intervenção humana."

"O habitat é um ecossistema mais ou menos modificado pela presença do homem."

As regiões culturais: "... zonas dentro das quais são algo homogêneos os respectivos objetivos e a habilidade técnica da sociedade humana."

REGIÃO

O autor citado estabelece uma série de interrelações en tre os três subsistemas, deixando evidenciado que no estágio atual dos conhecimentos, a questão do desenvolvimento (e, obviamente da educação) depende de "uma melhor compreensão das interconexões do homem e de seu ambiente natural", "..., o significado, para o homem das características físicas e bióticas do seu habitat, é uma função das atitudes, objetivos e habilidades técnicas do próprio homem".⁽¹⁾

Por isso mesmo, um conceito de natureza geográfica, deve (ou deveria) ser um dos indicadores preliminares para o planejamento educacional, considerando o homem a quem se busca educar como parte do ecossistema e da região cultural. A partir dessa premissa elementar, que, em absoluto não é de natureza determinista, educar significa possibilitar ao homem a atuação esclarecida sobre essa moldura, esse pano de fundo.

Um grupo humano pode agir mais racionalmente ou menos racionalmente sobre o seu habitat, dependendo esta atuação, em boa medida, do grau de evolução dos conhecimentos desse grupo.

Os exemplos negativos do relacionamento grupo humano - habitat são variados e de repercussões muitas vezes danosas, quando não se leva em conta a ocupação ordenada dos espaços. Organizar a ocupação do habitat é uma das tarefas da educação.

Observe-se, por exemplo, o caso de regiões metropolitanas cuja problemática gerada pelo crescimento desordenado exige hoje soluções drásticas, custosas. Tóquio, Nova Iorque, São Paulo, Recife, são exemplos típicos⁽²⁾.

Ao contrário, a ocupação racional dos espaços: cidades planejadas, colonização tecnicamente projetada, abrem novas possibilidades, se não houver desvirtuamento dos objetivos, o que sempre pode ocorrer. Brasília, colonização no norte do Paraná, novos eixos rodoviários na Amazônia, são tentativas de ocupação planejada do espaço físico.

A primeira sugestão para o planejamento educacional:

Levar em conta o interrelacionamento primário:
habitat-homem-desenvolvimento-educação.

2.4 - Região e planejamento educacional

Os conceitos de região

Dentre os muitos ramos da Geografia que são objeto de debates, congressos, monografias, etc., está o relativo ao conceito de REGIÃO.

Alguns exemplos:

- 1º - "Porção de espaço terrestre, qualquer que seja o modo pelo qual for considerada ou a utilidade que lhe for atribuída, a região é de qualquer forma um fenómeno geográfico"⁽³⁾.

29 - "Em seu estudo, Ricchieri admitia a existência de três tipos de regiões, a saber:

- a) a região elementar, baseada em um só fenômeno, podendo ser geológica, morfológica, hidrográfica, climática ou botânica;
- b) a região geográfica complexa, compreendendo áreas sobre as quais se superpunham várias regiões elementares. Como tal, é o tipo de região que ele qualifica expressamente como geográfica;
- c) a região integral, formada por um conjunto de regiões complexas" (4).

39 - "Textualmente, afirma o professor Cholley: "A idéia de região implica um princípio de organização. Deve-se em consequência, reservar esta expressão exclusivamente às organizações realizadas pelo homem na superfície do planeta". Continua afirmando ser "o termo domínio mais conveniente que região para designar as unidades físicas, estruturais, climáticas e morfológicas". É também o termo que deveria ser empregado a propósito dos fenômenos ligados à atividade humana, quando se quer considerar apenas sua extensão: domínio do trigo, domínio da vinha, etc." (4).

49 - "La region est l'aire extension d'un paysage géographique (Max Sorre)" (5).

Pode-se buscar na literatura geográfica um sem número de conceitos a respeito de REGIÃO. Mas não é esse o propósito do trabalho. Vale, isso sim, recordar que os conceitos de região não são díspares só recentemente.

"La introducción y uso generalizado de este término por los fundadores de la Geografía Moderna, en el siglo XIX (P. Bua che, J. Ch. Gatterer, H. G. Hommeyer, A. Zeune, J. R. Y G. Fosters) y en la primera mitad del siglo XVIII (A. Humboldt y K. Ritter), representaron un largo paso hacia adelante en la evolución metódica de los estudios geográficos, expresada por la substitución de las unidades zonales, política y administrativas, definidas "a priori", por otras unidades establecidas sobre la base de características naturales comunes y definidas empíricamente por un estudio atento de la realidad" (6).

Variaram, igualmente, em função de certos dados, como por exemplo:

- 19 - o próprio estágio de evolução dos conhecimentos geográficos;
- 29 - a ligação mais ou menos estreita, em certos momentos e em certos países, da Geografia com a História (regiões baseadas na evolução histórica); da Geografia com a Geologia (regiões apoiadas no embasamento geológico); da Geografia com a Antropologia (regiões culturais) e, mais recentemente, com a Economia (regiões econômicas).

Isto não representa, em absoluto, uma falta de personalidade da Geografia, mas resulta de tentativas variadas de se buscar a melhor caracterização para uma determinada área da superfície terrestre;

- 39 - o próprio sistema econômico-político-social, enfatizando a região econômica, por exemplo, na URSS⁽⁶⁾; ou as regiões objeto de intervenção estatal para reorganização do espaço, como na Grã-Bretanha, na Itália, no Brasil, os exemplos da SUDENE, SUDAM, PROVALE, REGIÕES METROPOLITANAS, etc.

Evoluem os conceitos e parece correta a posição de BERNARD KAYSER; quando afirma: "Nos dias de hoje, o geógrafo se dispõe sem complexos, a reconhecer que o desenho dos limites regionais já não é mais o objeto principal de sua pesquisa: ele tende a considerar a região com o campo de ações concomitantes de intensidades variáveis, mais do que como a inscrição espacial precisa de equilíbrios fundamentais. Mas isso não o dispensa de definir com precisão aquilo que ele quer tratar, de pesquisar criteriosamente o impacto espacial exato dos fenômenos que ele analisa. Os limites regionais são múltiplos, dinâmicos, agindo tanto como freios, quanto como forças, eles contêm em si mesmos sua própria superação.

Os conceitos de região são diversos, aplicados efetivamente a diferentes de desenvolvimento econômico"⁽⁷⁾.

Por isso, buscam-se levantar os dados e os fatos que caracterizem uma determinada área da superfície terrestre, em função de objetivos pré-fixados⁽⁸⁾:

Tipo	Objetivo
Área de programação	Coordenação das atividades de <u>pl</u> anificação em escala menor do que a Nação como um todo.
Região de planificação	Podendo ser ou não <u>homogêneas</u> deve ser uma unidade funcional econômica, com vistas à planificação integrada da localização das <u>ati</u> vidades econômicas, serviços <u>pú</u> blicos e comunitários e de <u>infra</u> -estrutura.
Sub-região de planificação	Chega ao nível de homogeneidade, que pode ser encarada de um ponto de vista físico ou por sua polarização em torno de uma cidade. Permite identificar o setor que exige atenção prioritária. Exemplo: solos (homogeneidade física); distribuição demográfica ou questão viárias (unificada por <u>po</u> larização).

O quadro-síntese esboçado é um resumo de debates ocorridos no "Primeiro Seminário Interamericano sobre a definição de regiões para a planificação do desenvolvimento", em 1967.

O tema "planificação para o desenvolvimento", desde então vem preocupando mais e mais os cientistas sociais, os políticos, a administração, o próprio sistema econômico (capitalista e socialista, nas suas diversas modalidades). Só ainda não preocupou, na devida medida das necessidades, os planejadores educacionais.

De uma ou de outra forma, pode-se afirmar contudo:

- 1º - o conceito de região precisa ser desmitificado⁽⁹⁾, adotando-se critérios básicos para sua caracterização e tipologia;

- 29 - depende da ótica do pesquisador, ou do planejador, o conceito de região, assim como sua estrutura, limites, objetivos do estudo ou do programa a ser implantado;
- 39 - a Geografia tende a caracterizar a região a partir do conceito de centralidade, polarização⁽¹⁰⁾;
- 49 - o acervo de pesquisas geográficas é bastante ponderável sobre o tema, em vários países e, mesmo no Brasil, de forma que as abordagens metodológicas para o estudo da região possibilitam o aproveitamento desse "know-how" para aplicá-lo ao planejamento educacional.

Os estudos sobre regionalização no Brasil

Como é sabido pelos geógrafos e professores de Geografia, os estudos sobre regionalização no Brasil são recentes, bastante recentes, embora sejam muito mais antigas as proposições sobre divisão regional do Brasil.

No século passado e no início do atual foram feitas propostas de divisão regional do Brasil, sob um enfoque geográfico e não mais político e administrativo.

A rigor pode-se dizer que a alteração do conceito estático que envolvia as divisões regionais do Brasil só passou a ter uma conotação dinâmica - a região como um campo de forças - mais proximamente, quando o planejamento econômico necessitou de novos enfoques regionais⁽¹¹⁾.

Igualmente, o desenvolvimento dos conceitos de relacionamento nos espaços polarizados em sentido estrito e dos conceitos de relação "centro-periferia", impulsionaram os estudos de regionalização no Brasil⁽¹²⁾.

Oficialmente, muito contribuíram para a nova abordagem do tema regionalização os vários trabalhos publicados pelo IBG. Dentre eles, destacam-se "Subsídios à Regionalização" (1968), Divisão do Brasil em Micro-Regiões Homogêneas (1968) e Divisão do Brasil em Regiões Funcionais Urbanas (1972).

Do último, vale transcrever: "Deste modo, as cidades e as regiões funcionais urbanas (base para os estudos de polarização) podem se tornar ao mesmo tempo, objeto e elemento importante do desenvolvimento regional.

A divisão do Brasil ora apresentada define um sistema hierarquizado de divisões territoriais e de cidades que pode ser

vir de modelo tanto para uma política regionalizada do desenvolvimento, como para orientar a racionalização no suprimento dos serviços de infra-estrutura urbana através da distribuição espacial mais adequada" (p. 9).

No estágio atual, temos no Brasil a seguinte hierarquização regional:

Macrorregião

Região

Sub-regiões

Microrregiões (eventualmente com os municípios formando sub-setores).

Esta hierarquização só adquire significado em função da sua análise dinâmica, com vistas a periódicas reformulações e com um sentido prospectivo que só o estudo das estruturas em constante movimento e interação possibilita.

"La régionalisation est donc l'aménagement de l'espace brut par l'homme, aménagement étant pris au sens d'action comme au sens de résultat. Une région de planification, une région d'influence urbaine, ne peuvent naturellement pas être ignorées des géographes sous prétexte que les actions impliquées n'ont pas, ou pas encore, modifié le paysage visible, mais elles ne sont, au maximum, que des régions géographiques potentielles" (13).

Considere-se mais que regionalização não é o estudo dilatatante ou especulativo dos espaços regionais. Ao contrário - e este é o caso do Brasil - ela envolve um aspecto político que visa à execução de programas de organização e reorganização espacial (14).

A segunda sugestão para o planejamento educacional:

Considerar que a base fornecida pela Geografia, no que diz respeito aos estudos de regionalização, até agora tem servido mais às questões pertinentes ao crescimento econômico, à "organização do espaço".

Há um "know-how" apreciável no Brasil à disposição dos planejadores educacionais, no momento em que se valham das metodologias para o estudo regional, a fim de diagnosticar de fato a educação inserida, ligada, dependente e aceleradora das modificações nas estruturas espaciais. Não é compreensível que o planejamento educacional pouco ou nada tenha a ver com a regionalização.

Na análise de uma região, o que pode interessar ao planejamento educacional

Já se assinalou anteriormente que no Brasil e, especialmente nos Estados, o planejamento educacional:

- 1º - toca de leve nas microrregiões, faz referência vaga a "polos de crescimento", sem precisar se se trata de polos de crescimento ou de áreas subdesenvolvidas (polos em que a "drenagem" de recursos > "irrigação" que vitalize a área polarizada).
- Razão: a microrregião vale, ainda, só como um referencial estatístico; os conceitos, estrutura, funcionalidade, evolução dos polos, não são dominados pelos planejadores educacionais, ainda não esclarecidos sobre a importância dos mesmos para o crescimento e o desenvolvimento;
- 2º - mesmo usada a microrregião só como unidade que permite quantificar a população: crescimento, distribuição espacial (às vezes), relação "escolarizável-escolarizada", ela é destacada do contexto regional, o que ~~des~~figura a análise. A microrregião não é um espaço homogêneo sem múltiplas ligações com as demais e com o centro polarizador, no mínimo;
- 3º - não parte para um diagnóstico amplo, abrangente da região, considerando todos os aspectos relevantes, para integrar a educação aos demais setores, como por exemplo: cultura, estrutura etária e ocupacional, mobilidade ~~demográfica~~, setores econômicos (primário, secundário e terciário), infra-estrutura viária, impactos de origem diversa: comunicação, tecnologia, etc., ou o inverso: imobilismo, freios, isolamento, etc.

Terceira sugestão para o planejamento educacional:

Partir da análise global da microrregião, que é (ou deve ser) tarefa de equipes multidisciplinares.

Considerar a microrregião como parte integrante de uma unidade de ordem imediatamente superior: a sub-região, onde se localizará um polo (cidade), que deverá merecer análise específica e aprofundada, vez que esse polo age e sofre ações

da área que polariza, inclusive as cidades das microrregiões sob sua influência.

Considerar a sub-região como articulada (ou necessitando articular-se) com a região, onde se identificarão outros centros regionais (polos) que devem ser analisados em função da hierarquia urbana.

Ter presente que a região é parcela da macrorregião, onde a trama de fenômenos sócio-político-econômicos se complexifica, fornecendo indicadores mais diversificados para o planejamento global, onde deve inserir-se o planejamento do sub-sistema educacional.

Não imaginar que a macrorregião é o ponto final do planejamento integrado: ela compõe com as demais o território nacional que, por seu turno, relaciona-se com outras nações, o que mais ou menos fortemente, influencia o planejamento nacional.

Ter consciência de que a planificação regional, com vistas a acelerar o crescimento e o desenvolvimento, é feita para períodos mais ou menos curtos: 3, 4, 5 anos e que essa planificação é uma etapa para a "organização do território", tarefa de uma ou mais gerações⁽¹⁵⁾ ⁽¹⁶⁾.

As regiões, qualquer seja o seu tipo (micro-, sub- ou macrorregião), estão sempre interligadas, e suas relações apresentam-se, freqüentemente, do tipo "centro-periferia". O planejamento, em particular o planejamento educacional, pode vir a ser um instrumento para a correção de tendências e processos que criam ou acentuam os desequilíbrios interregionais.

Feitas essas considerações preliminares, à guisa de sugestões para o planejamento educacional, cabe buscar as respostas à pergunta: "na análise de uma região, o que pode interessar ao planejamento educacional?"

Há várias respostas:

- 1a. - tudo o que for significativo para caracterizar a região, do ponto de vista do seu dinamismo. De quanto mais elementos caracterizadores disponham os planejadores educacionais, maior será a possibilidade de estabelecer prioridades;

- 2a. - depende do nível do planejamento: municipal, urbano-rural, microrregional,, estadual, federal, ...
- 3a. - a globalização dos aspectos setoriais, que respondam a uma evolução, estágio atual e projeções próximas e mais afastadas;
- 4a. - em vista do que foi assinalado nas três primeiras respostas, é conveniente deixar claro, que a análise da região é tarefa de que participam idealmente vários especialistas, dentre eles os geógrafos e os planejadores educacionais; ainda mais: não há uma metodologia padrão para o estudo regional, as metodologias variam em função, no mínimo, de:
- tipo de região: micro? polarizada? urbana? rural? ...?
 - superfície da região;
 - quantitativo demográfico;
 - embasamento econômico;
 - orientação política dada à pesquisa, pelos órgãos governamentais, se for o caso;
 - recursos humanos e técnicos disponíveis para a tarefa;
 - recursos financeiros para a execução do trabalho;
 - prazos; ...

A geografia pode sugerir algumas abordagens metodológicas.

- "- Levantamento dos equipamentos urbanos existentes: secundários e terciários;
- levantamento dos fluxos para os centros urbanos relativamente bem equipados;
 - porcentagem da população urbana na população total do município;
 - relação entre o valor da produção agrícola e industrial de cada município;
 - equipamentos industriais quanto ao número de estabelecimentos, número de empregados, valor da produção industrial, tipos de indústrias;
 - equipamentos comerciais: atacadistas, varejistas, armazéns e silos;
 - equipamentos bancários: bancos, cooperativas;
 - equipamentos administrativos;
 - equipamentos de educação: [ensino de 1º grau], [ensino de 2º grau], ensino superior;

- equipamentos de saúde: número de hospitais, número de leitos;
- equipamentos de cultura e lazer: teatros, cinemas, clubes;
- números e tipos de profissionais [universitários] em cada centro urbano: advogados, médicos, agrônomos, engenheiros, veterinários, dentistas, farmacêuticos;
- equipamentos de transporte;
- fluxo entre polos;
- fluxo no interior dos polos;
- fluxo entre um polo e sua região;
- fluxo entre a região polarizada e seu polo;
- fluxo entre as regiões dependentes de polos diferentes;
- fluxo no interior de uma região polarizada;
- fluxo de um polo para a região de outro polo.

A área de influência é medida através de pesquisas que esclareçam e quantifiquem a intensidade de fluxos que podem ser agrupados em vários itens, a saber:

- transportes e comunicações: aéreos, marítimos, fluviais, ferroviários, rodoviários, comunicações;
- área de influência de suas indústrias: fluxo de matérias-primas, fluxo de capitais, fluxo de mão-de-obra, fluxo de energia, destino da produção industrial;
- influência do comércio: atacadista, varejista;
- influência dos seus serviços: área de influência das estações rádio-emissoras, jornais, estações de televisão, chamadas telefônicas;
- área de influência de seus estabelecimentos de ensino superior, [de 2º e de 1º graus];
- área de influência de suas igrejas;
- área de influência de seus profissionais liberais: médicos, dentistas, advogados, agrônomos, veterinários, professores, etc.;
- área de influência de seus clubes e casas de diversões;
- área de influência de seus estabelecimentos de crédito: bancos e cooperativas;
- área de jurisdição das repartições públicas: federais, estaduais (municipais);
- área de influência de suas casas de saúde: hospitais, maternidades, etc." (17).

Quanto ao estudo das relações entre a cidade e as zonas rurais, podem ser sintetizadas:

- "- a origem da população urbana;
- as causas do movimento emigratório;
- as formas e etapas da emigração;
- as conseqüências da atração urbana nas zonas de emigração;
- as atividades dos imigrantes na cidade;
- lugar de origem dos migrantes;
- a época da migração e suas relações com as atividades locais;
- as conseqüências da migração temporária⁽¹⁸⁾.

Outras sugestões:

"Analisar os fatores naturais e históricos; idem, a polarização; as comunicações; a administração; a influência das transformações técnicas; a influência dos fatores humanos; o destino da região

Analisar:

- a população, em seus aspectos demográficos e sociais;
- os recursos e sua utilização;
- o consumo;
- as relações exteriores;
- a estrutura geográfica"⁽¹⁹⁾

Como síntese temos o quadro nº 27.

QUADRO Nº 27
O ESTUDO REGIONAL

RAMOS DE ESTUDO	P A R T I C I P A N T E S			
	GEÓGRAFO	DEMÓGRAFO	SOCIÓLOGO	ECONOMISTA
POPULAÇÃO	1. Localização 2. Mobilidade	1. Fecundidade 1. Estrutura de idade 3. Perspectiva mão-de-obra	2. Classes 2. Atitudes 2. Níveis sócio-culturais	
RECURSOS	1. Inventário 1. Equipamento			2.3. Capitais 1.3. Produção 1. Equipamento
CONSUMO	1.3. Repartição		2. Hábitos e aptidões às mudanças	1. Níveis 1. Equipamentos e rendas individuais
TROCAS EXTERIORES	3. Migrações			1.3. Transporte de mercadorias
ESTRUTURA GEOGRÁFICA	1.2. Zonas homogêneas 1.2. Transportes 1.2. Rede urbana	1. População ativa das cidades		1.2. Zonas homogêneas

FONTES PRINCIPAIS DO ESTUDO: 1. Estatísticas; 2. Inquéritos; 3. Estimativas.

(FONTE: A Geografia Ativa - Pierre George, et alii. Ed. da USP - 1966).

Observação. o autor não se preocupou, em absoluto, em propor modelos metodológicos para o estudo regional. Apenas alinhou, tomando a liberdade de fazer sínteses, alguns exemplos. O objetivo: mostrar que as metodologias são variadas e, cada vez mais o serão, na medida em que evoluam as técnicas de pesquisa geográfica, sociológica, econômica, agrônoma, sanitária, gerencial, educacional, etc.

2.5 - Geografia, regionalização, planejamento educacional

Uma vez caracterizada a região objeto de estudo, poderá caber a um segundo escalão de planejadores educacionais montar os planos, programas, projetos.

Esse segundo escalão, até o presente, a rigor não existe no MEC e nas Secretarias de Educação. Por motivos vários, que tornaram crônica a carência de pessoal habilitado para a planificação educacional, seja a nível federal, seja estadual, seja municipal, muitas vezes os planos setoriais são fruto do trabalho de elementos até mesmo estranhos aos quadros dos órgãos oficiais, convocados estes e outros dos órgãos públicos para montar o plano, tão somente.

Os resultados são facilmente identificáveis:

- 1º - não atendem às peculiaridades e necessidades regionais, contribuindo de uma ou outra forma, para agravar as disparidades entre as muitas áreas do País e /ou Estado;
- 2º - são fortemente influenciados por algumas variáveis, das quais destacam as estatísticas educacionais e os recursos financeiros, deixando de lado o que seria de importância primordial: a realidade regional em seus múltiplos aspectos;
- 3º - não são compatibilizados com os planos de outros Ministérios e/ou Secretarias, a não ser sob a forma de compatibilização orçamentária;
- 4º - esgotam-se em si mesmos, não constituindo etapa que se ligue a uma etapa subsequente, com vistas à "organização dos espaços". (Deixe-se claro que isto não significa sugerir a elaboração de um plano em 1972 para ter validade até, diga-se, 1990).

Conclui-se, portanto, que planos com tais características dificilmente orientam uma ação eficaz que objetive solucionar os problemas educacionais e, através da educação, venham a auxiliar a superação de graves disparidades regionais.

A partir de 1972 é que o MEC está cuidando de preparar equipes técnicas de planejamento educacional com as seguintes características:

- 1.^a - essas equipes devem ser treinadas especificamente para o planejamento educacional;
- 2.^a - devem formar um corpo permanente de assessoria, com remuneração condigna e tempo integral;
- 3.^a - deverão ser capazes de planejar com um sentido mais abrangente, mais profundo, dada a sua própria formação.

Quando houver a ligação entre:

então, se poderá ter razoável margem de segurança de planificação integral e integrada capaz de acelerar o crescimento econômico e o desenvolvimento social.

Por último cabe indagar: qual a função do geógrafo e/ou do professor de Geografia, nesse conjunto de proposições?

Algumas respostas:

- 1.^a - participar do diagnóstico regional com outros técnicos;

- 2.^a - ser um dos elementos que compoñham a assessoria de planejamento, quer federal, quer estadual, quer municipal (quando o município tiver condições de manter essa equipe);
- 3.^a - prestar, assistemáticamente, serviços de consultoria às referidas equipes;
- 4.^a - em nível mais singelo - o nível escola - o professor de Geografia se não pode tudo pode muito, isto é:
 - cooperar, guiar, coordenar os estudos de análise e diagnóstico microrregional, ou municipal, para fornecer ao corpo docente e técnico de sua escola ou conjunto de escolas, uma primeira aproximação da realidade sobre a qual a escola deve agir;
 - orientar o estudo da matéria (Estudos Sociais) ou da disciplina (Geografia) de tal forma que possibilite aos seus alunos um conhecimento mais coerente do quadro regional em que se situa a escola.

2.6 - Conclusões parciais

- 1.^a - O planejamento educacional será mais realístico se atender para as realidades regionais, a fim de atuar mais produtivamente.
- 2.^a - Os conceitos de REGIÃO têm variado em função de muitas causas, mas hoje, no Brasil, os trabalhos de regionalização possibilitam seu aproveitamento para comor a planificação global e a educacional.
- 3.^a - Os diagnósticos regionais integrados constituem excelente subsídio para a integração dos planos, educacionais ou não.
- 4.^a - O geógrafo e o professor de Geografia podem (e devem) atuar decisivamente nos diagnósticos regionais, que serão, de uma ou de outra forma, valiosos para a educação.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 2

- (1) - JAMES, Preston E. A estrutura conceitual de Geografia. Tradução de Joaquim I. da Silveira Mota. Rio de Janeiro - GB - Boletim Geográfico nº 199 - Fundação IBGE - IBG - 1967 - p. 3-18.

(1) - op. cit. - p. 9.

- (2) GEORGE, Pierre - A ação do homem. Tradução de Octavio Mendes Cajado - São Paulo - SP - Difusão Européia do Livro - 1971.

"A arrumação ou a organização do espaço começam com o desenho do primeiro campo, a construção do primeiro muro e o traçado do primeiro caminho. A diferença essencial entre esse tipo de organização e as intervenções complexas para ordenar a vida econômica e social das sociedades modernas é uma diferença de escala e de estrutura. Por escala, cumpre entender não só a dimensão dos fenômenos e dos espaços em tela, mas também a sua pluralidade. Em consequência desse salto qualitativo e dessa pluralidade, a iniciativa escapa ao empresário, ainda que o empreendimento seja cada vez mais concentrado, porque não se confunde concentração com síntese.

A síntese pertence à coletividade, ao Estado. E aqui se situa a mudança de estrutura. A organização, a arrumação passam para a escala do Estado ou da organização internacional..." (p.7).

Estas idéias de Pierre George vêm corroborar a necessidade da planificação pelo ou sob o controle do Estado. Nesse particular, está a questão da planificação educacional.

- (3) - KAYSER, Bernard - A região como objeto de estudo da Geografia, in Geografia Ativa - Pierre George, et alii. Tradução de Gil Toledo, Manuel Seabra, Nelson De La Côte e Vincenzo Boichio. São Paulo - SP - Difusão Européia do Livro - Editora da Universidade de São Paulo - 1966 - p.281.

- (4) - ANDRADE, Manuel Correia de - Espaço, Polarização e Desenvolvimento. São Paulo - SP - Editora Brasiliense - 1970 - p. 39.

(4) - op. cit. p. 42.

- (5) - GARNIER, Jacqueline Beaujeu - La Géographie: méthodes et perspectives. Paris - France - Masson & Cia. Éditeurs - 1971 - p. 99.

- (6) - DZIEWONSKI, K., et alii. Examen de conceptos y teorías de la regionalización económica, in Centralidade - Regionalização - Textos Básicos-1 - Instituto Panamericano de Geografia e História - Rio de Janeiro - GB - 1968 - p. 79.
- (6) op. cit. p. 79-91. Ver, em especial, a respeito, p. 82-83; 87-88.
- (7) - KAYSER, Bernard - op. cit. p. 281-282.
- (8) - INSTITUTO PANAMERICANO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA. Comisión de Geografia - Documentación del I Seminario sobre REGIONALIZACIÓN Rio de Janeiro - GB - APEC Editora S.A. - 1969.
- Ver principalmente: p. 12-36; 273-300.
- (9) - GARNIER, Jacqueline Beaujeu - op. cit. p. 107.
- (10) - CLAVAL, Paul - La Teoría de los lugares centrales, in Centralidade - Regionalização - Textos Básicos-1 - Rio de Janeiro - GB Instituto Panamericano de Geografia e História - 1968 - p. 19-35
- ANDRADE, Manuel Correia de - Centralidade - Definição de uma Metodologia para o estudo da Centralidade. Rio de Janeiro - GB 1.^a Conferência Nacional de Geografia e Cartografia - Fundação IBGE - IBG - 1968.
- CORREA, Roberto Lobato - Estudos sobre Centralidade no Brasil. Rio de Janeiro - GB. 1.^a Conferência Nacional de Geografia e Cartografia - Fundação IBGE - IBG - 1968.
- CORREA, Roberto Lobato - Estudos das Relações entre Região e Cidade - Rio de Janeiro-GB - 1.^a Conferência Nacional de Geografia e Cartografia - Fundação IBGE-IBG - 1968.
- KAYSER, Bernard. A região como objeto de estudo. op. cit.
- MÜLLER, Nice Lucco - Urbanização e organização do espaço no vale do Paraíba, Estado de São Paulo, in Simpósio de Geografia Urbana - Rio de Janeiro - GB. Comisión de Geografia - Instituto Panamericano de Geografia e História - 1968.
- BERNARDES, Lysia M.C. Hierarquia Urbana e Polarização no Brasil, in Simpósio de Geografia Urbana - Rio de Janeiro - GB. Comisión de Geografia - Instituto Panamericano de Geografia e História - 1968.

- (11)- GEIGER, Pedro Pinchas - Divisão Regional e Problema Regional. Rio de Janeiro - GB - 1.^a Conferência Nacional de Geografia e Cartografia. Fundação IBGE - IBG - 1968.

"Quanto à Geografia, ou se ocupava em estudar formas do espaço brasileiro, como no campo da geomorfologia ou dos sistemas agrícolas, ou realizava monografias descritivas de determinados espaços do país, sem maior sentido prospectivo" p. 2.

.....

"Compreende-se, pois, que a regionalização expresse o desenvolvimento e que o desenvolvimento nacional se faz através do desenvolvimento regional" p. 7.

.....

"A divisão em regiões administrativas que vem sendo observada em diversos Estados implica na escolha de cidades para a centralização de estabelecimentos ou repartições públicas, e na delimitação do raio de ação destes estabelecimentos. Tal política, na medida em que acentua a centralidade de algumas cidades, se integra aos problemas gerais do planejamento e desenvolvimento regional" p. 17.

- (12)- GEIGER, Pedro Pinchas - Modelada Estrutura Espacial do Brasil, in Curso para Professores de Geografia - nº 16 - Rio de Janeiro - GB - Fundação IBGE - IBG - 1970.

"O desenvolvimento do planejamento, ou seja, a implantação de diretrizes de governos no sentido de orientar de forma coordenada as atividades econômicas do sistema, inclusive quanto à localização das empresas, tem se acentuado nos últimos anos e é outro aspecto do sistema. Seu caráter centralizado reflete a existência do núcleo, bem como a necessidade de integrar núcleo e periferia, sua necessidade se vincula aos impasses característicos que se criam nos modelos núcleo-periferia, inclusive para evitar a atomização dos recursos numa dispersão pela periferia. Sendo o planejamento um fato político refletirá naturalmente as características do núcleo, da periferia e seu relacionamento" p. 18.

- (13)- DEMANGEOT, Jean - Milieu Naturel et Régionalization de l'espace au Brésil, in La Régionalization de l'espace au Brésil - Paris - France - Edition du Centre National de la Recherche Scientifique" - 1971 - p. 31-46.

- (14)- DOLLFUS, Olivier - Rapport de Synthèse, in op. cit. supra - p. 185-188.

- (15)- ANDRADE, Manuel Correia de - Geografia, Região e Desenvolvimento - São Paulo - SP - 2a. edição - Editora Brasiliense - 1971- p. 35-48.

"O "aménagement du territoire", por exemplo, é feito a longo termo, resulta de uma visão a longo prazo e as linhas gerais desses planos contrastam com o curto prazo e com a previsão de objetivos dos planos quinquenais e quadrienais de desenvolvimento.

Assim, o "aménagement du territoire" dá uma visão a longo prazo e com objetivos gerais, enquanto a planificação regional é feita a curto prazo e com objetivos definidos específicos; donde se deve partir de um plano de "aménagement du territoire" para os planos de desenvolvimento regional, quadrienais, trienais e quinquenais.

O "aménagement du territoire", ao contrário da planificação, não olha o homem como um produtor, mas como habitante; o homem habitante é uma escala mais ampla do homem-produtor, isto é, apenas um aspecto do homem-habitante. Assim, interessam ao "aménagement du territoire" os problemas do habitat, os problemas políticos, sociais, ao lado dos problemas econômicos que são específicos da planificação regional" p. 38-39.

- (16)- MONOD, Jérôme - CASTELRAJAC, Philippe de. L'Aménagement du territoire. Paris - France - Presses Universitaires de France "Que sais-je?" - 1971.

"L'aménagement du territoire n'est donc pas une politique facile. Elle oscille entre deux extrêmes, celui de nier toute contrainte géographique et de rechercher un développement absolument équilibré dispensant la population de toute migration et celui au contraire de constituer un moyen pour les techniciens de jouer avec le sort de chacun en disposant suivant des modèles abstraits de la croissance de chaque village, de chaque ville, de chaque région.

Les controverses qui éclatent parfois sur tels ou telle action d'aménagement du territoire trouvent là - au delà - des considérations particulières qui peuvent les motiver - leur explication. Le rôle d'une administration consciente, lorsque de tels conflits se produisent entre la recherche de l'optimum économique et les considérations sociales, est de fournir exactement les données du problème au pouvoir politique qui seul peut trancher.

L'aménagement du territoire n'est donc pas, en définitive, l'apanage des géographes, ou des économistes, ou des sociologues, ou de telle ou telle autre catégorie d'experts. C'est à la limite une affaire de compromis, donc presque toujours un problème politique" p. 17-18.

- (17)- ANDRADE, Manuel Correia de.. Centralidade - Definição de uma metodologia para o estudo da centralidade. Rio de Janeiro - GB 1.^a Conferência Nacional de Geografia e Cartografia - Fundação IBGE - IBG - 1968 - p. 8-13.
- (18)- CORREA, Roberto Lobato - Estudo das Relações entre Região e Cidade. Rio de Janeiro - GB - 1.^a Conferência Nacional de Geografia e Cartografia - Fundação IBGE - IBG - 1968.
- (19)- KAYSER, Bernard - op. cit.

C A P Í T U L O 3

GEOGRAFIA E CARTA ESCOLAR

3 - GEOGRAFIA E CARTA ESCOLAR

3.1- Objetivos

- 1 - Assinalar o estágio atual dos trabalhos e as perspectivas que serão abertas pela "CARTA ESCOLAR", como subsídio valioso para o planejamento educacional.
- 2 - Destacar as funções que poderão caber a geógrafos e/ou professores de Geografia, na elaboração continuada das "CARTAS ESCOLARES".
- 3 - Sugerir o engajamento dos Departamentos de Geografia das Universidades, no projeto "CARTA ESCOLAR" (PROCARTA).

3.2- Introdução

O Plano Setorial do MEC - 1972/74⁽¹⁾, na parte referente aos Projetos Prioritários, apresenta o Projeto de nº 29 que diz respeito à Carta Escolar. O Projeto nº 29 é inédito no Brasil, razão porque ainda não foi devidamente considerado por geógrafos, professores de Geografia, planejadores e administradores dos sistemas escolares.

O primeiro documento a respeito do assunto foi elaborado pelo Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH), do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA)⁽²⁾. Esse documento apresenta considerações gerais e ensaia uma metodologia para o desenvolvimento do Projeto. Embora sofrendo restrições por parte de alguns técnicos em educação, teve o grande mérito de levantar as variáveis do problema.

O Estado de Goiás dedicou-se à elaboração de sua Carta Escolar⁽³⁾ e a Bahia ensaiou o modelo em algumas áreas, no ano de 1971.

Notando a relativa timidez com que outras unidades da Federação se lançavam ao Projeto e, ainda mais, considerando que as experiências desenvolvidas por Goiás e pela Bahia deixavam bastante a desejar, a Secretaria Geral do MEC avocou a si, em maio de 1972, a tarefa de implementar o Projeto, para isso constituindo um grupo de trabalho que deverá apresentar seus primeiros resultados no final do ano de 1972.

3.3- A política educacional e a distribuição geográfica dos elementos que compõem seus objetivos.

Pode-se dizer que até o presente momento (1972) a política educacional tanto a nível federal, como de estado e de município luta por quantificar e por qualificar suas metas.

Há carência de diagnósticos sistêmicos abrangendo todas as variáveis que interessam ao subsistema educacional e aos subsistemas por ele influenciados como: o subsistema demográfico, o subsistema econômico, o subsistema da mão-de-obra "latu sensu", o subsistema político, etc.

Até mesmo o diagnóstico do subsistema educacional é elaborado a partir de grandes linhas que não revelam as necessidades prioritárias. Assim por exemplo pode-se ter uma idéia da população escolarizável - população escolarizada, o que permite várias ilações, como necessidade do aumento da rede escolar, do número de professores a injetar no subsistema, de recursos financeiros para a expansão física, etc., etc. Mas tudo se faz em termos globais, quando as necessidades educacionais, os pontos de estrangulamento, as áreas carentes de melhoria qualitativa, por exemplo, são microrregionais ou municipais.

Em decorrência, os investimentos não são aplicados em áreas prioritárias, eleitas por análise do sistema global, mas muitas vezes para atender a determinadas pressões de caráter social, político ou mesmo pessoal.

Os Planos Estaduais de Educação são coerentes com as necessidades sócio-econômico-políticas. Pode-se mesmo afirmar que há Planos, mas não há Projetos. Isto ocorre por muitas razões, dentre as quais sobleva ressaltar: estrutura organizacional das Secretarias de Educação, das Prefeituras, carência de recursos humanos habilitados, falta de diagnósticos e projetos específicos montados tecnicamente.

Há uma filosofia que norteia os rumos da política educacional: a de conceder maior autonomia aos Estados e aos Municípios que devem assumir a responsabilidade de gerir a educação que neles se implanta. Evidentemente o Estado ou o Município é que devem sentir suas necessidades, suas possibilidades, suas realidades, enfim. Caberá ao Governo Federal, através do MEC, traçar diretrizes gerais, prestar assistência técnica e financeira aos Estados e, esses, aos Municípios.

A municipalização do ensino é meta última do MEC, no que tange à descentralização administrativa e financeira por que vem lutando nos últimos três anos.

Os gráficos a seguir ilustram essa tendência que é uma preocupação constante por exemplo na SEC/Rio Grande do Sul⁽⁴⁾.

Gráfico nº 20

LINHAS GERAIS DA REFORMA DO SISTEMA EDUCACIONAL
DO RIO GRANDE DO SUL

Gráfico nº 21

COMPONENTES DO SISTEMA
EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO SUL

Fonte: Introdução à Reforma do Sistema Educacional do Rio Grande do Sul - Documento Preliminar - SEC - 1971.

Como se pode observar, caberá aos Municípios efetivamente, e às comunidades, desejavelmente, a ministração direta do ensino de 1º e de 2º graus.

É a esse nível que se torna necessária a elaboração da Carta Escolar, que possibilitará uma primeira qualificação e quantificação do fenômeno ensino, através da análise da distribuição espacial:

- da rede escolar;
- do fluxo dos alunos pelas diferentes séries e estabelecimentos de ensino.

A partir desses dois dados básicos, de caráter quantitativo, outras variáveis poderão e deverão ser introduzidas na Carta Escolar, como, por exemplo:

- intercomplementaridade das escolas;
- caracterização dos tipos de escolas;
- caracterização do pessoal docente e técnico-administrativo;
- possibilidades e necessidades da expansão física da rede escolar;
- caracterização demográfica e social do município;
- perfil econômico do município;
- rede de transportes básicos;
- pulsação sazonal das atividades econômicas;
- identificação do(s) polo(s) municipal, microrregional e regional, de crescimento e de desenvolvimento;
- estudos de centralidade e fluxos de prestação de serviços e de população.

Quando houver uma série de cartas "radiografando" o município, a microrregião e o Estado, aí, sim, se poderão fazer diagnósticos do subsistema educacional com maior precisão. Esses diagnósticos mais seguros serão a base para a montagem de projetos que atendam ao subsistema educacional, com a maximização de resultados.

Nesse instante, tanto a política educacional federal, como a estadual e a municipal poderão ser equacionadas realisticamente.

Esse é o caminho para "organizar concretamente a oferta de educação de acordo com os objetivos do plano. Isto supõe uma política de implantação dos estabelecimentos de ensino em todo o território, isto é, a organização de uma "carta escolar" que vá transportar os objetivos globais do plano ao nível regional e local".⁽⁵⁾

3.4- A Carta Escolar : pressupostos básicos

O documento do CNRH - IPEA, citado anteriormente, sugere, na página 13:

"A Carta Escolar" deverá:

- compreender um suporte físico, que possibilite situar:
 - . os elementos geográficos que influem na escolarização;
 - . os elementos mais expressivos do sistema escolar;
 - . os elementos externos ao sistema escolar que exercem influência sobre êle;
- ter dimensões que permitam fácil manuseio;
- ser construída numa escala que permita leitura fácil;
- ter um caráter permanente;
- ser atualizada anualmente;
- ser capaz de conter o aumento progressivo dos dados;
- ser prevista a um nível de utilização que a torne, realmente, um instrumento operacional."

Mais adiante, lembra (p. 15):

"A Carta Escolar compreenderá um município, alguns municípios vizinhos ou somente parte de um município, e uma faixa cuja largura deverá representar, no máximo, 4 km do território dos municípios vizinhos, a fim de permitir a visualização da intercomplementaridade entre os municípios".

A partir da Carta Escolar será possível, pela caracterização dos seus elementos em fichas apropriadas, contar-se com as seguintes indicações (páginas 16 e 17):

- "- a dependência administrativa dos estabelecimentos;
- as escolas do ensino primário do sistema ainda em vigor;
- as escolas do ensino ginásial do sistema ainda em vigor;
- as escolas de ensino fundamental;
- o número de alunos por anos de estudo;
- o número de professores;
- o número de turnos;
- a relação professor-aluno;
- o número de salas de aula;
- a capacidade da escola;

- o número de vagas, por anos de estudo;
- o número de laboratórios;
- o número de oficinas;
- a zona de recrutamento da escola;
- a população escolarizável da zona de recrutamento da escola;
- a intercomplementaridade dos estabelecimentos;
- a intercomplementaridade entre os municípios;
- a impossibilidade de intercomplementaridade (grande distância, ausência de vias de comunicação, obstáculos naturais: rios, serras, etc.);
- as zonas carentes de escolas;
- fatores que determinem a necessidade de criação de novos estabelecimentos escolares (densidade de população, vias de comunicação, etc.);
- situações que reclamam providências urgentes (escolas que precisam ser construídas, falta de professores, etc.)".

À medida em que se desejarem - e eles são indispensáveis - outros pormenores, de natureza demográfica e econômica, sugere o documento citado (página 57):

- "- o censo anual das crianças que alcancem a idade escolar, por zona de atendimento de cada escola;
- o censo anual das crianças escolarizadas da mesma faixa etária, dessa mesma zona;
- a diferença entre a população escolarizável e escolarizada, dessa faixa etária, dessa mesma zona;
- censo anual das crianças que alcancem a idade escolar das zonas desprovidas de escola;
- os censos dos anos anteriores e o do ano em curso permitirão determinar cada ano, com uma certa precisão, a população a ser atendida dentro dos próximos 3 anos.

As informações básicas para determinar as previsões, que aparecem acima, devem ser completadas, na medida do possível, com informações que permitam determinar essas previsões com maior segurança: a evolução demográfica, a concentração urbana, o desenvolvimento econômico (projetos de criação de zona industrial), remoção da população de uma favela, deslocamento de uma população, etc.

No caso da implantação de uma escola em zonas onde a população emigra por não poder manter-se trabalhando durante muitos anos (fronteiras agrícolas, regiões de terra pobre, etc.) será interessante prever escolas facilmente removíveis, como as do tipo vagão, pré-construídas, etc."

Uma das grandes dificuldades que se levará em conta é que poucos Estados ou poucas regiões estão mapeadas em escala suficientemente grande: 1:100.000, 1:50.000, 1:10.000, de forma a facilitar o trabalho dos técnicos que elaborarão a Carta Escolar.

Todavia, por outro lado, grande parte das Prefeituras dispõe de cartas ao menos da sede municipal, por onde se iniciará, certamente, a tarefa de localizar espacialmente os elementos mínimos.

A base será, tanto quanto possível, a Carta topográfica.

Outras formas de superar a carência de cartas:

- lançar mão do SERFHAU, ou de órgãos como a SUDENE, SUDAM, INCRA, Batalhões de Engenharia e Construção, empresas particulares de construção de médio e grande portes;
- mobilizar os serviços estaduais de cartografia;
- idem, idem, das Prefeituras, quando os houver;
- recorrer a uma fonte ainda pouquíssimo explorada: Universidades e Escolas Superiores Isoladas;
- valer-se de recurso humano treinado ou rapidamente treinável para trabalhos cartográficos mais singelos: os professores de Geografia.

Isto posto, ou seja, dispondo-se de uma carta do município e, nos centros urbanos, de plantas das cidades, é necessário contar-se com elementos previamente treinados para localizar na carta (ou planta) os dados considerados básicos.

Numa primeira fase, um rápido treinamento de recursos humanos encontrados no município, ou para lá deslocados pela Secretaria de Educação e/ou pelas Escolas Superiores (principalmente dos cursos de Geografia e de Pedagogia), possibilitará a execução desse trabalho.

Evidentemente, a médio e a longo prazos, num processo continuado, ano a ano, essa primeira Carta Escolar será enriquecida de elementos, assim como outras cartas deverão ser levantadas para complementar a carta básica.

A essa altura em que o refinamento das informações das cartas for atingindo níveis crescentes de especialização, duas hipóteses podem ser antevistas:

- 1ª - reformulação dos cursos básicos de Cartografia e de Geografia, a nível de Graduação universitária, de forma a capacitar professores de Geografia e geógrafos para a tarefa;
- 2ª - habilitação específica, a nível de 2º grau, de técnicos em topografia e cartografia, com 2.900 horas de curso e cujo currículo esteja fortemente concentrado em Matemática, Estatística, Geografia Física, Humana e Econômica, Sociologia, e, obviamente, Topografia e Cartografia.

De qualquer forma, tudo indica que essa é uma responsabilidade dos cursos de formação universitária em Geografia, quer preparando professores de Geografia - inclusive para atuarem no ensino de 2º grau, habilitação específica levantada na 2ª hipótese - quer preparando geógrafos.

Mais ainda: na medida em que os Departamentos de Geografia das Universidades e Escolas Superiores Isoladas forem sensibilizados para o problema, rápidos e intensivos cursos de reciclagem poderão habilitar professores de Geografia licenciados em anos anteriores e que devem constituir o primeiro escalão de recursos humanos com que contariam as Prefeituras e as Delegacias de Ensino, ou Distritos Educacionais.

3.5- Conclusões parciais

- 1ª - O Projeto da Carta Escolar evidentemente não é o remédio único reclamado pelo subsistema educacional, mas constitui valioso elemento para o diagnóstico e a montagem de projetos educacionais;
- 2ª - as linhas diretrizes para deslanchar o Projeto, a nível de Estado e de Município somente estarão liberadas pela Secretaria Geral do MEC em fins de 1972 ou início de 1973;
- 3ª - deve caber aos Departamentos de Geografia preparar ou reciclar docentes e geógrafos que possam ser convocados para a tarefa de implementação e prosseguimento do Projeto, a nível de Municípios, aos quais caberá a atribuição de comandar a sua política educacional, tal como se observa no gráfico abaixo:

Gráfico nº 22

RELACIONAMENTO

(Fonte: Carta Escolar, op. cit.)

- 4ª - Os geógrafos e/ou professores de Geografia, atuando a nível de Secretaria de Educação, ou a nível de Município, deverão manter a Carta Escolar atualizada, ano a ano.
- Se a Carta contiver poucos elementos esclarecedores, a eles igualmente, deverá caber a tarefa de supervisionar a elaboração de cartas suplementares que, superpostas ou comparadas umas às outras, possibilitem ter uma visão integrada de fatos e fenômenos que representem a "radiografia" sócio-econômica-educacional das diferentes áreas cartografadas.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 3

- (1) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Secretaria Geral - Plano Setorial de Educação e Cultura - 1972/74 - Brasília -DF- 1971.

O Projeto 29 - Carta Escolar - desenvolve-se da página 211 à 217. Está dividido em dois subprojetos: o do Ensino Fundamental e o do Ensino Médio, a que hoje denominaríamos de 1º grau e Ensino de 2º grau.

Observa-se que, inexplicavelmente, os itens referentes aos recursos humanos para a implantação de ambos os subprojetos não envolvem, prioritariamente ou não, pessoal das Universidades, em particular dos Departamentos de Geografia.

Parece que, ao menos como consultores, poderiam ter sido envolvidos nos trabalhos preliminares, para juntar o seu "know how" ao dos demais especialistas.

Não será isso sintomático do absentismo da Universidade no Brasil, nos projetos educacionais que interessam ao MEC, às Secretarias de Educação, aos Municípios ?

- (2) MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL - Instituto de Planejamento - Centro Nacional de Recursos Humanos - CNRH - Documentos IPLAN - nº 1 - Carta Escolar - Rio de Janeiro - GB- 1971.

O documento é referido como primeiro, embora o assunto tivesse sido objeto de uma conferência do professor Raymond Poignant, em curso ministrado no Brasil, por convênio UFPE/Faculdade de Educação/UNESCO/SUDENE.

- (3) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - GOIÁS - Carta Escolar -Goiânia - GO - 1971.

- (4) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Rio Grande do Sul - Introdução à Reforma do Sistema Educacional do Rio Grande do Sul - Documento Preliminar - Porto Alegre - RS - 1971.

O documento é bastante interessante porque aborda a reforma em implantação na SEC/RS.

Nele se lê o Projeto 6 - Carta Escolar de que, a seguir, se transcreve o texto:

"PROJETO 6
Carta Escolar

6.1 - Objetivos

Obter-se através de "carta um instrumento que permita:

Subprojeto 1 - Visualização da distribuição espacial:

- . da população escolarizável;
- . da população escolarizada;
- . das escolas segundo o tipo (isoladas, reunidas, grupos escolares, Ginásios);
- . capacidade e matrícula (matrícula efetiva, número de salas); situação nos aglomerados populacionais.

Subprojeto 2 - Utilização ótima da capacidade disponível através de:

- . redução de subutilização ou superutilização das capacidades existentes;
- . determinação da intercomplementaridade das capacidades disponíveis nas unidades escolares.

Subprojeto 3 - O planejamento racional da expansão da rede escolar mediante:

- . ampliações
- . construções."

- (5) POIGNANT, Raymond. Curso de Planejamento da Educação - Universidade Federal de Pernambuco - Faculdade de Educação - Convênio UFPE/FAE/UNESCO/SUDENE - Recife - Pe. 1971. p. 155/170.

Da conferência do autor sobre o tema, notadamente no que se refere ao ensino de 2º grau, parece interessante destacar seu ponto de vista que se encaixa nos propósitos da Reforma do Ensino no Brasil - Lei nº 5.692.

"Organizar um dispositivo de orientação visando, simultaneamente, a permitir o conhecimento das aptidões individuais e a realizar a melhor compatibilização possível entre a "demanda social" (isto é, as aspirações das famílias) e a oferta planejada de educação concretizada na carta escolar.

Estas duas tarefas estão estritamente ligadas.

Em larga escala, a existência de uma oferta de educação ("carta-escolar") quantitativamente suficiente e diversificada nos seus diferentes graus constitui-se em condição prévia a toda política de orientação e pode ser considerada em si mesma, como fator determinante da adaptação da demanda espontânea dos indivíduos aos objetivos do plano; entretanto, é pouco provável

vel que a coincidência perfeita entre a oferta e a demanda possa ser alcançada por si mesma, notadamente quando os objetivos do plano implicam em uma modificação do comportamento atual das famílias" (p. 156).

"Pode ocorrer, aparentemente, um conflito quanto à escolha das famílias, que desejariam poder determiná-la apenas pelas aptidões de seus filhos, e as exigências do planejamento econômico, que conduzem a um sistema de regularização do "fluxo" dos alunos, relativamente "voluntarista".

Em teoria, esse conflito existe, mas não é preciso dramatizá-lo. A experiência prova, com efeito que as famílias, cada vez mais dificilmente informadas sobre a multiplicidade das carreiras escolares e profissionais, desejam, ao contrário, receber conselhos que permitam conciliar os interesses e aptidões individuais de seus filhos e as necessidades da sociedade" (p. 165).

CAPÍTULO 4

GEOGRAFIA E CURRÍCULO

4 - GEOGRAFIA E CURRÍCULO

4.1- Objetivos

- 1º - Colocar proposições básicas sobre o conceito de currículo, notadamente para o ensino de 1º e 2º graus.
- 2º - Assinalar as causas das distorções que têm ocorrido com a estruturação dos planos curriculares das escolas.
- 3º - Evidenciar que a montagem do currículo pleno não deve prescindir do diagnóstico regional, que caberá ao geógrafo e/ou professor de Geografia elaborar, conjugando esforços com outros especialistas.

4.2- Alguns conceitos sobre currículo

Pelo contato próximo e continuado com professores, alunos, técnicos em educação, não é difícil perceber que os conceitos de muitos deles, a respeito de currículo, são vagos, difusos, contraditórios.

Não é incomum ouvir-se, por exemplo, que:

- o currículo é sinônimo de programas;
- o currículo (de Geografia) é a seqüência de conteúdos programáticos, desenvolvidos ano após ano;
- o currículo é pré-fixado pelo Conselho Federal de Educação e/ou pelo Conselho Estadual de Educação;
- o currículo, uma vez estabelecido, é invariável;
- o currículo (de Geografia) pode ser detectado (!) pelos índices dos livros didáticos.

Tudo isso, lamentável como é, se deve em grande parte à desinformação e ao laicato docente.

As noções emanadas de Parecer do Conselho Federal de Educação⁽¹⁾ são claras, colocam nos devidos termos os conceitos de currículo, matéria, disciplina, atividade e áreas de estudo.

Nada obstante, as incertezas foram pouco removidas por diversas razões, dentre as quais destacam-se:

- 1ª - as informações insuficientes, muitas vezes, não são de molde a levar os professores a conceituar diferentemente currículo;
- 2ª - a persistência de conceitos antigos (e errados) continua, parecendo que currículo como sinônimo de programas é uma

"camisa-de-força" que amarra e inibe a flexibilidade e a criatividade do professor;

- 3ª - o nível de preparação profissional de muitos docentes, embora, é lógico variem as estatísticas de um Estado para outro e, mesmo, de uma microrregião para outra. É fato sobejamente provado que parte considerável dos docentes no Brasil (notadamente no ensino de 1º grau) é composta de leigos, cujo autodidatismo pode ser mais ou menos eficiente. O leigo, conhecedor de suas limitações profissionais, prende-se a formas estereotipadas, a "receitas programáticas", ao texto de livros didáticos.

Considere-se, mais ainda, que a formação universitária de professores é quase sempre, unidirecionada, vale dizer, prepara o futuro docente para "ensinar" uma (ou mais disciplinas), mas enfoca pouco a estrutura globalizante do currículo e, por via de consequência, da posição de sua disciplina no conjunto do currículo.

Acrescente-se mais que até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 - tão pouco conhecida e menos ainda aplicada - a centralização educacional no Brasil atingia o absurdo de se terem estabelecido programas únicos para todo o país.

A pobreza de publicações didáticas no Brasil é mais constatada quando se buscam obras a respeito de currículo. A rigor quase inexistem e é preciso valer-se de obras estrangeiras⁽²⁾ e nacionais quase sempre restritas ao ensino das séries iniciais⁽³⁾.

4.3- Escola e educação

Imaginar que a educação se processe por via exclusiva da escola é desconhecer a realidade. Os agentes sociais (família, grupos de relacionamento, a própria sociedade - mais aberta ou mais fechada em termos de alteração dos padrões pré-estabelecidos e aceitos, consciente ou inconscientemente -, os meios de comunicação de massa, o trabalho, a igreja, as doutrinas nacionais, a planetarização do mundo que divulga novos padrões éticos, estéticos, políticos, etc.) são mais, muito mais atuantes que a ação esporádica e nem sempre inteligente da escola.

À escola, hoje, cabe preparar, sistematicamente, a criança e o adolescente para pensar criativamente, resolver problemas, ordenar o pensamento para saber escolher dentre a multiplicidade de informações com que convive, adaptar-se às mudanças sociais, a saber dispor da tecnologia, a raciocinar integradamente, a respeitar

outros valores que não os seus, a agir sobre a sociedade para acelerar sua evolução, a explorar inteligentemente os recursos materiais e humanos que são dilapidados ou postos de lado.

A escola pode ser uma experiência vitalizadora, conquanto não seja a única e, talvez nem a mais importante para criança ou para o adolescente. Mas pode, por igual, ser frustradora, frenadora em termos de experiência, consciência, vivência e ciência.

Um dos recursos de que pode dispor a escola (notadamente de 19 e de 29 graus) para a educação das crianças e dos adolescentes, é a concepção dinâmica do currículo.

O currículo deve ser entendido como o conjunto de atividades inteligentemente propostas pela escola para a educação do aluno como indivíduo e como ser social.

Por uma técnica de eliminação, pode-se dizer que o currículo não é:

- um agregado de conteúdos programáticos, escalonados série por série;
- mensurável a curto prazo;
- estático, rígido, uniforme para todas as escolas;
- fruto de uma ordenação lógica de informações;
- determinado aprioristicamente, sem se levar em conta a população-alvo, o(s) grupo(s) social(is) de onde provém a população-alvo, as condições ambientais (físicas, humanas, econômicas) onde se insere a escola.

Ao contrário, o currículo em sentido amplo:

- pode ou deve ter suas linhas-mestras propostas a nível federal e estadual, para se garantir um mínimo de unidade educacional em ambos os níveis. Veja-se, contudo, que linhas-mestras não significa propor programas, nem metodologias;
- deve ser completado, interpretado, trabalhado, a partir das linhas-mestras, pelo corpo docente de cada escola;
- deve levar em conta os dados da psicologia de aprendizagem, no que tange aos níveis de maturação da inteligência: prática, simbólica, intuitiva, operações concretas, operações abstratas⁽⁴⁾;
- precisa, forçosamente, ter um quadro referencial da estrutura e dos fluxos sociais, políticos e econômicos que caracterizam a área que influencia e é influenciada pela escola. Essa área não deve restringir-se ao bairro

- ou à cidade, mas dilatar-se para o município, a microrregião, o Estado e, até mesmo, o País;
- deve ser integrado e não, atomizado pelas diferentes disciplinas, áreas de estudo e atividades;
- deve estar conectado com os fins e os objetivos educacionais;
- deve oferecer variadas oportunidades para que o aluno aprenda a conviver com seus semelhantes;
- deve preparar o aluno não para o "ontem" e para o "agora", mas para o "amanhã", quando o adolescente de hoje será adulto num mundo em acelerada transformação⁽⁵⁾.

Estas são apenas algumas idéias básicas que devem nortear a elaboração do currículo pleno de cada escola.

4.4- O papel da Geografia na elaboração dos currículos

Não se pretende aqui abrir questão sobre a colocação da Geografia no currículo das escolas de 1º e 2º graus, o que vem provocando celeuma e algumas impropriedades, após o advento da Lei nº 5.692.

O propósito é mostrar o papel que os professores de Geografia, os geógrafos, as universidades podem desempenhar, juntamente com outros elementos, na elaboração dos currículos.

Em primeiro lugar, tome-se como ponto de partida que um currículo elaborado para uma escola qualquer, deve levar em consideração:

- o perfil sócio-etário-econômico da população-alvo;
- as características sócio-político-econômicas da região (Município, microrregião, Estado, País, conforme foi anteriormente assinalado);
- mais detalhadamente, as expectativas sociais, os objetivos nacionais permanentes e os conjunturais, as características do mercado-de-trabalho;
- os traços culturais da sociedade ou dos grupos sociais de onde provém a população-alvo;
- as necessidades de acelerar os movimentos sociais, vertical e horizontalmente.

Em segundo lugar, deve-se considerar, no campo restrito da Geografia, os progressos assinalados em termos de novas descobertas, novas metodologias, novos enfoques, pesquisas mais recentes.

Quanto ao primeiro caso, ressalta a importância do professor de Geografia ou do geógrafo para, atuando interdisciplinarmente, elaborar o quadro referencial sobre que se desenvolverá um plano curricular e, a seguir, os lineamentos programáticos.

Ignorados os pré-requisitos acima apontados é possível que o currículo seja didaticamente aceitável, mas não o será do ponto-de-vista educacional e social. Isto significa que o currículo será um simples exercício didático, mutilando a educação e tornando a escola um ambiente que não atua efetivamente para o desenvolvimento social e para a maturação dos seus alunos.

Uma hipótese é perfeitamente viável para atingir os objetivos de elaboração de um currículo pleno, com a participação do professor de Geografia e/ou do geógrafo:

- o(s) professor(es) de Geografia de uma escola e, eventualmente, um geógrafo que possa ser consultado pela equipe docente da escola, tratariam de fornecer os dados de caráter geográfico identificadores da região, sua população analisada dos diversos ângulos, o quadro econômico, aproximadamente na seqüência proposta anteriormente.

A partir dessa moldura referencial os demais professores da escola estariam melhor orientados para elaborar o plano curricular.

Essa sugestão que parece e é simples, na maior parte dos casos não tem sido posta em prática porque:

- realmente uma parcela ponderável dos docentes desconhece o que seja currículo;
- muitos legisladores educacionais, não obstante a clareza do texto da Lei nº 5.692 e de Pareceres a ela referentes, insistem erradamente, em propor programas únicos para toda a rede oficial de ensino;
- o peso da tradição ainda se faz sentir, traduzido na espera de programas nacionais e/ou estaduais, por parte de muitos professores;
- de fato, a preparação de muitos professores de Geografia é insatisfatória, não os habilitando a fazer esse tipo de trabalho que, em última instância, é Geografia aplicada.

As soluções, se não se apresentam simples, são viáveis;

- conscientizar os professores a respeito do que seja currículo e dar-lhes informações sobre a técnica de sua elaboração;
- tornar cursos de formação de professores de Geografia mais voltados para a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, sendo-lhes ensinada a técnica de levantar o perfil geográfico de uma área. Entender-se-á, aqui, o perfil geográfico, como o levantamento das feições demográficas, sociais, econômicas, culturais, que se inserem em um determinado quadro físico. Esse perfil é sempre fruto de uma evolução histórica que, muitas vezes, é a raiz para explicar o "porquê" desse arranjo, aqui e agora. Como a área não é um mundo fechado em si mesmo, há que buscar relacioná-la com outras para obter-se um perfil mais coerente, mais realístico.

Esse trabalho, mesmo esboçado em traços gerais, pode permitir a elaboração de um diagnóstico regional. Sobre esse diagnóstico é que se deve montar o currículo. Se o treinamento do professor de Geografia, ou do geógrafo, for mais cuidado, ele estará habilitado a, partindo do diagnóstico, levantar os prognósticos, as perspectivas, as projeções a curto e médio prazos. Dispondo dessas variáveis analíticas e prospectivas, o grupo de professores de uma escola estará muito mais esclarecido para propor o currículo pleno da mesma.

Não se pense que esta tarefa do professor de Geografia e/ou do geógrafo são altamente requintadas, deles exigindo uma preparação muito sofisticada. Parece, mesmo, que um razoável curso universitário de graduação é bastante e suficiente, para capacitá-los a desempenhar esse trabalho. Naturalmente, o que se requer desses cursos é que sejam orientados por um moderno enfoque da Geografia, vale dizer, simplesmente, a teoria servindo de base para a aplicabilidade prática dos conceitos fundamentais.

Outra hipótese para elaboração do currículo pleno deverá tomar o perfil demográfico, social, econômico da área em que se insere a escola, como ponto de partida:

- solicitar o concurso de professores de Geografia da Universidade e/ou de Escola Superior Isolada, com curso de Geografia, cujo raio de ação atinja a escola. Uma equipe, não muito numerosa de professores de Geografia, com relativa facilidade pode orientar os professores da es-

cola no que tange à identificação, diagnóstico e projeção do quadro físico-social em questão. Impossível ? Difícil ? Parece apenas que tanto uma como outra hipótese não foram, como sistema e processo, acionadas.

Trata-se de recursos humanos sobre os quais se investiu e que não são, ou não têm sido, aproveitados. Educação, criatividade, conjugação de esforços, são dados de uma mesma equação.

Há que se levar em conta que a Universidade é - ou deve ser - o centro pesquisador, inovador, de onde devem fluir novas descobertas, novas técnicas operacionais, novas metodologias.

A dicotomia Universidade-sistema formal e informal de ensino, até o presente, tem sido uma constante, ressaltados poucos casos.

É preciso que os órgãos que estabelecem os conceitos gerais, as linhas mestras sobre elaboração do currículo (dado que o currículo pleno é tarefa da escola) sejam assessorados por uma consultoria técnica, onde se faça presente a figura do professor de Geografia e/ou de geógrafo.

"Cada geração dá nova forma às aspirações que modelam a educação em seu tempo. O que talvez esteja surgindo, como marca da nossa, é um amplo renovar da preocupação com a qualidade e os objetivos intelectuais da educação - sem que abandonemos porém, o ideal de que ela deve ser um meio de preparar homens bem equilibrados para a democracia."⁽⁶⁾

.....

Tem havido uma participação sem precedentes, no desenvolvimento de currículos por parte de estudiosos e cientistas das Universidades, homens eminentes pelo trabalho no campo de suas respectivas disciplinas. Têm-se eles dedicado à preparação de cursos para a escola primária e secundária, não apenas refletindo os progressos na ciência e no saber, mas também incorporando idéias arrojadas sobre a natureza da experiência escolar".⁽⁶⁾

4.5- Projeto nacional para o ensino de Geografia

O ensino da Geografia no Brasil, notadamente no antigo nível médio (ginasial e 2º ciclo) foi fortemente influenciado pelo enfoque da Geografia, na França.

A "escola francesa" e seus manuais didáticos marcaram a e laboração de programas, adoção de métodos e conceitos da Geografia nesse nível de ensino.

Recentemente, alguns setores da Geografia nos Estados Unidos, começam a influenciar geógrafos e professores de Geografia, no Brasil.

Resulta de toda essa influência - muito benéfica, diga-se de passagem - que, até o presente não há ensaios ou definições sobre o ensino da Geografia calcado em modelos nitidamente brasileiros.

É conveniente deixar claro que não há geografias tão distintas conforme as escolas, ou em função das tendências momentâneas de um país. Como ciência, a Geografia é uma só. O que varia, no tempo e consoante as escolas, é a sua metodologia, as técnicas operacionais, até mesmo os objetivos da pesquisa geográfica.

No caso particular do Brasil, por várias razões, ainda não se pesquisou profundamente o estudo da Geografia que, partindo de uma filosofia, dos seus princípios, se adequasse às realidades e às necessidades brasileiras, com reflexos positivos e imediatos no seu ensino no 1º e 2º graus.

Diferentemente tem-se o exemplo de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas. Durante certo tempo, a orientação básica emanava de textos norte-americanos, conhecidos, sinteticamente, como BSSC, PSSC, etc. Muito recentemente, a Secretaria Geral do MEC criou um grupo de trabalho cujo objetivo básico é proceder ao estudo de programas integrados nos oito anos do ensino de 1º grau, programas esses pesquisados pelos Centros de Ciências, visando a atender às peculiaridades e às necessidades brasileiras. O Projeto de Ciências, como é conhecido, se desenvolverá durante três anos e deverá apresentar como resultados básicos:

- sugestões de programas;
- manuais didáticos;
- sugestões metodológicas;
- protótipos de materiais didáticos, para posterior produção em larga escala.

Com isso, obviamente, não vai criar-se uma Ciência brasileira - o que seria absurdo - mas oferecer sugestões para o ensino de Ciências no Brasil.

No que se refere à Geografia e a sua:

- posição no currículo pleno;
- orientação segundo nossas necessidades;
- produção de textos e materiais didáticos;

nada foi ainda proposto. Parece que esta atividade precisa urgentemente ser montada, a exemplo do que vem ocorrendo com Ciências.

Esta tarefa, naturalmente, deve caber a um grupo de trabalho que envolva vários Departamentos de Geografia de Universidades dispostos a cooperar.

Dessa forma, em alguns anos, teríamos o ensino da Geografia não padronizado, evidentemente, mas um ensino que respondesse às necessidades e peculiaridades do Brasil.

4.6- Conclusões parciais

- 1º - A educação será mais eficaz na medida em que os currículos atinjam a um grau mais elevado de conceituação, estruturação, aplicação.
- 2º - A escola não é um "mundo fechado em si mesmo". Assim, seu plano curricular deve refletir as características do quadro regional em que a escola se situa.
- 3º - Um plano curricular é tarefa de que devem participar todos os professores da escola. Aos de Geografia (e eventualmente aos geógrafos), caberá fornecer indicadores básicos para a montagem do currículo pleno. Esses indicadores se referem à análise e à prospectiva da região servida pela escola e que dela se beneficia.
- 4º - Os Departamentos de Geografia de Escolas Superiores deverão voltar-se mais e mais para cooperar com o ensino nas escolas de 1º e 2º graus, através de:
 - preparação de seus alunos de forma a capacitá-los nos trabalhos de diagnóstico regional;
 - estudo de viabilidade para montar um projeto nacional para o ensino da Geografia.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 4

- (1) CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - Parecer nº 853/71, de 12/11/1971
Assunto: Núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692. Brasília - DF - 1971.
- (2) RAGAN, William B. - Currículo Primário Moderno - Tradução de Ruth Cabral - Porto Alegre - R.S. - Editora Globo S.A. - 1964-Ver, notadamente, a Quinta Parte - p. 435 a 474.

Este trabalho tem sido um vade-mecum para muitos professores. Desnecessário comentar que é ultrapassado (edição de 1964) e representa uma experiência estrangeira.

- (3) SPERB, Dalila C. - Problemas Gerais de Currículos - Porto Alegre - RS - Editora Globo S.A. - 1966.

Ver, principalmente, da pág. 41 a 72.

- (4) LIMA, Lauro de Oliveira - A Escola Secundária Moderna - Petrópolis - RJ - Editora Vozes Limitada - 9a. edição - 1971 - p. 53 a 76.
- (5) LIMA, Lauro de Oliveira - Mutações em Educação segundo Mc Luhan - Petrópolis - RJ - Editora Vozes Limitada - 2a. Edição - 1971 -

O livro em questão é um brado de alerta para professores e administradores educacionais. Deixa claro o autor, a partir de textos de Mc Luhan, que a escola se tornará obsoleta caso não busque acompanhar, ou mesmo antecipar-se às rápidas transformações por que vêm passando as sociedades, por força da tecnologia, da urbanização, dos meios de comunicação de massa, do crescimento demográfico.

- (6) BRUNER, Jerome - O processo da educação - Tradução de Lélío Lourenço de Oliveira - São Paulo - SP - Companhia Editora Nacional - 1968.

Introdução - p. 1-2.

O autor procura evidenciar que a Universidade deverá caber, em última instância, a orientação mais moderna, informar sobre o avanço da ciência geográfica, para servir de base à adequação desse evoluir no currículo das escolas de 1º e de 2º graus.

CAPÍTULO 5

GEOGRAFIA E COMUNIDADE

5 - GEOGRAFIA E COMUNIDADE

5.1- Objetivos

1º- Levantar questões a respeito das diversas idéias sobre comunidade.

2º- Caracterizar a responsabilidade dos grupos comunitários em co-participar do processo educacional.

3º- Destacar o papel que o professor de Geografia e/ou geógrafo podem desempenhar para a ligação escola-comunidade.

5.2- Introdução

O título em questão parece ser redundante ou pleonástico, ou mesmo amplo. Isto porque:

1º- os geógrafos e os professores que acreditam na unidade da Geografia encaram-na uma ciência cujo objetivo central é o estudo dos grupos humanos no seu relacionamento com o quadro físico.

"... on n'étudie pas l'homme en lui et pour lui, mais par rapport a son milieu et en relation avec ses formes de groupements et ses manifestations d'activités. La quasi unanimité des vrais géographes ont bien cette optique, mais ce que bien peu possèdent, c'est une idée précise de la méthode propre qui leur permettra cette approche originale"⁽¹⁾.

Em outras palavras, a Geografia tem por objetivo "o estudo da Terra como habitat do homem"; ou o "estudo global das paisagens". De qualquer forma, variando ligeiramente as diferentes colocações dos geógrafos, a Geografia busca estudar os homens, nas suas diversas formas de grupamento, em relação a um espaço físico. Mais ainda, preocupa-se com a evolução desses grupamentos e dos espaços; com as atividades e os interralacionamentos dos grupos entre si e com o espaço físico.

Ora, grupos humanos e comunidades, à primeira vista parecem ser sinônimos donde a redundância de se falar em Geografia e comunidade, porque a Geografia encerra em seu bojo a preocupação com a comunidade;

2º- o conceito de comunidade muitas vezes não é empregado conforme a abordagem sociológica, mas apresenta-se deformado, alterado, quando se refere à "comunidade nacional", à "comunidade internacional".

Ainda mais se poderá argüir se o estudo e a ação dessas

comunidades não é objeto mais da História (diacronia), ou Sociologia, (análise sincrônica). Acrescente-se a essa arguição que a atuação sobre a comunidade é mais de outras áreas (ação social), de certos poderes (poder público) ou, mesmo, das atividades particulares (comércio, publicidade, comunicação de massa, etc) ou de entidades religiosas.

Tudo isso é real, vez que os grupos humanos são trabalhados, conduzidos, torcidos ou orientados, por um conjunto de forças - eles próprios, grupos humanos, sendo em si mesmos forças aceleradoras ou frenadoras.

Seria por demais pretensioso, colocar a Geografia como ciência única a orientar o estudo da comunidade. Pretensioso e unilateral, na abordagem de um fenômeno que é complexo por sua própria natureza.

O que se busca é levantar algumas questões e sugestões no que se refere ao papel da Geografia, interdisciplinarmente atuando, para compor um diagnóstico e propor soluções alternativas para a educação comunitária.

5.3- Comunidade e educação

Algumas definições básicas: comunidade.

"Empregamos o termo "comunidade" no sentido de "grupo local altamente integrado, em que predominam contactos primários, sendo a cultura tradicional homogênea, segundo uma das definições apresentadas por Emílio WILLENS, Dicionário de Sociologia, p.29. Em oposição, a "sociedade" seria termo mais amplo que a englobaria".

"Definimos "cultura urbana" no sentido da cultura de uma comunidade onde a diferenciação de funções teve como resultado uma solidariedade decorrente da complementaridade das mesmas, em oposição à cultura de comunidades, cuja solidariedade decorre, seja da vizinhança, seja do parentesco, etc. Como o conceito de cultura urbana é lato, devido aos vários tipos que apresenta, apelamos para o qualificativo "ocidental" com o fim de delimitá-lo, pois é esse o tipo de cultura urbana para o qual tendemos".⁽²⁾

Evidentemente, a transmissão da cultura de um grupo mais velho às crianças e adolescentes, existe como condição "sine qua non" da sobrevivência desse grupo. O fenômeno se constatou e se constata entre as comunidades ditas primitivas e nas comunidades urbanas mais tecnificadas, do momento atual. Toda a sociedade, de uma ou de outra forma, intervém, participa num sistema de dupla troca do processo educacional.

"Qualquer sociedade, seja qual for o seu grau de evolução técnica, possui uma cultura e uma história que impregnam a criança desde o seu nascimento. Qualquer sociedade possui o seu próprio sistema educativo cuja função básica consiste em fazer com que o indivíduo saiba viver em sociedade, em vez de lhes transmitir apenas conhecimentos. Pode, em certa medida, arrastar consigo outro sistema de ensino, mas a ação deste só dura se estiver de acordo com o meio global, porque senão este recupera a superioridade, a não ser que o próprio indivíduo deixe o meio".⁽³⁾

Ora, torna-se claro que a educação como processo conducente à conscientização, profissionalização, desenvolvimento, crescimento econômico, ascensão social, aumento do poder aquisitivo, realização pessoal, cooperação, fruição do lazer, etc., etc., é hoje prioritária, notadamente em países como o Brasil.

A causação circular da pobreza, ignorância, subdesenvolvimento, pode ser rompida a médio prazo, pela difusão da educação. Um dos seus agentes - a escola - tal como a entendemos via de regra, é apenas uma das instituições que podem ser acopladas ao processo sistêmico e continuado da educação em sentido mais abrangente, ou seja, o conjunto de atividades planejadas visando à alteração do "status quo" socio-econômico.

A alfabetização de adultos, a qualificação da mão-de-obra semi ou desqualificada, o treinamento da mão-de-obra para que adquira níveis crescentes de oportunização profissional, a educação de base (familiar, sanitária), a preparação de comunidades para que se rompam as barreiras ao progresso (material, individual, social), a educação permanente a partir da demarcação instrucional em qualquer nível de habilitação e aculturação representam formas de educar que podem prescindir do concurso da escola, tal como é, atualmente, caracterizada.

A educação da comunidade é um caso típico de ação intencional, planejada, programada, que pode ou não valer-se da instituição escola. À medida em que a escolarização normal absorve todo o contingente escolarizável; à medida em que a instituição escola (de 1º, 2º ou 3º graus) adicione à sua função tradicional, a de atuar mais ampla e profundamente na comunidade, os recursos financeiros e humanos poderão ser dirigidos e aplicados em outras formas de educação para uma sociedade - que se pretende - em constante mutação qualitativa.

5.4- Projetos comunitários no Brasil

Historicamente, os projetos comunitários, visando à educação dos grupos, são antigos de séculos. Isto desde que se desvincule o conceito moderno e corrente de projeto que tem uma conotação oriunda da Economia, dos conceitos mais difusos, menos tecnicizados. Nesse caso, o projeto pode ser encarado como um conjunto de atividades propostas para se atingir um determinado objetivo.

Nessa ótica, teríamos como exemplos, entre centenas, o projeto de ação evangelizadora das missões religiosas no Brasil colonial; os projetos de aculturação forçada e imposta aos grupos de escravos negros trazidos para o trabalho nas propriedades latifundiárias do "Brasil - açucareiro"; os projetos de colonização, no Brasil meridional, especialmente no século XIX, quando se implantavam comunidades européias (italianas, alemãs, polonesas, etc.) e buscava-se integrá-las à "soi-disant" sociedade brasileira; projetos de colonização, por elementos nacionais, de áreas pioneiras pelo então Instituto Nacional de Imigração e Colonização - INIC -, etc. (4) (5) (6)

A essa fase - denomine-se heróica - seguiu-se uma nova, mais recente, representada pelo impacto das migrações internas que determinaram novas formas de acomodação, aculturação, assimilação dos grupos humanos que se deslocavam das áreas rurais para os centros urbanos.

O processo acelerou-se a partir da década de 1940, quando o complexo "crescimento demográfico - industrialização - transportes" conduziu, por fim, à quebra do equilíbrio campo-cidade. Os resultados foram, são e possivelmente serão, traduzidos pela evasão rural e pela "inchação urbana".

O problema deve passar a ser repensado de forma diversa. É toda uma política global que visa a ajustar os dados da equação: reforma agrária (como e a que preço?); expansão das oportunidades, nos meios urbanos de absorção da mão-de-obra desqualificada que chega das áreas rurais; abertura de frentes pioneiras, não mais ao sabor do expansionismo natural, mas controladamente, como temos os exemplos do planejamento previsto em PROTERRA, PRODOESTE, TRANSAMAZÔNICA, esta muito mais que um eixo rodoviário, envolve toda uma política global, dirigida à ocupação dos "espaços vazios".

A toda esta ebulição demográfica, sociológica portanto, econômica, política, deveria corresponder uma política educacional que não se estruturasse a reboque do fato consumado, mas agisse concomitantemente.

Como se assinalou anteriormente, educar as comunidades - ou pretender educá-las - é fato histórico de séculos. Hoje, educá-las é imperativo de uma política global que pretende:

- não ser imediatista;
- a çar, estruturar, organizar as bases de uma nação que saiba como superar o subdesenvolvimento, a curto e médio prazos;
- equalizar - a longo prazo - a distribuição de renda e os benefícios sociais e individuais decorrentes de uma educação prevista, com um mínimo de escolarização para todos.

Disto resulta que uma nova orientação se impõe para "educar as comunidades", sistematicamente ou por meio de processos que visem a integrá-las no século XX. Esta última afirmação não é irônica, mas reflete uma realidade brasileira, onde se constata a existência de comunidades totalmente à margem de um mínimo de usufruto dos chamados bens de uma civilização material e de uma cultura que lhes permita viver mais que sobreviver.

A história da colonização do Brasil está por demais repleta de exemplos de sucessos e fracassos, uns e outros representando de certa forma, a diferença entre planejamento e espontaneísmo.

O estudo mais aprofundado da colonização agrária e da urbanização, em que se confrontassem os exemplos numa amostragem bastante significativa, levantando-se para cada caso as determinantes do sucesso e/ou do insucesso do empreendimento, ainda está por ser feito em nosso país. A bibliografia existente sobre o assunto é ampla, mas o tema aparece diluído no contexto que é a própria meta do trabalho.

Tome-se, como referencial, um dos mais alentados estudos de que se dispõe: "A Rodovia Belém- Brasília", de Orlando Valverde e Catharina Vergolino Dias.⁽⁷⁾ A seleção do trabalho, no caso, se deve a que:

- é um estudo de Geografia Regional, portanto analisando todo o processo de ocupação humana, sob as mais diferentes situações, aqui entendidas como variedade de quadros físicos, atividades econômicas, diversidade dos grupos humanos, quanto à origem e níveis de desenvolvimento, impulsões demográficas e econômicas, espontaneísmos e dirigismo quanto às formas de colonização;

- trata-se de uma análise que abrange uma área bastante extensa, cujo eixo coletor é a rodovia Belém-Brasília;
- estuda um processo deslanchado mais ou menos recentemente. O menos se refere à área de influência de Belém; o mais, às áreas que passaram a ser ocupadas após a abertura da rodovia.

A leitura da obra possibilita uma série de constatações - o que é óbvio - mas ressaltando o seguinte:

- as formas, os processos, as técnicas de ocupação da terra, revelando-se aqui ou ali através de um habitat disperso e/ou concentrado, se fizeram a rigor completamente desvinculadas:
- 1º- de um planejamento prévio, salvo algumas poucas exceções;
 - 2º- de uma relação equilibrada "homem-espaco";
 - 3º- de um infra-estrutura educacional que minimizasse os desperdícios, os fracassos, a improvisação.

Dir-se-á, contudo, que bem ou mal, a área foi ocupada, novas atividades econômicas se desenvolveram, vitalizou-se, em suma, uma hinterlândia. Isto é inegável. Por outro lado, cabe a indagação: os quadros espacial, humano, econômico não apresentariam hoje fisionomias muito mais dinâmicas e racionalizadas, se essa colonização fosse conduzida, dirigida, planejada, acompanhada? Muitas das comunidades rurais e urbanas que se localizam na área estudada pelos autores, não estariam hoje em grau mais avançado de desenvolvimento, se seu trabalho resultasse de uma coordenação, uma educação, uma assistência (não confundir com paternalismo colonizador)?

Um país como o Brasil não pode permitir-se mais o desperdício e a improvisação. A relação custo-benefício tem que estar otimizada, sob pena de se continuar a assistir à diluição de recursos físicos, humanos, técnicos e de capitais, de que o país é carente.

Se se pretende agora reconstituir, recolonizar, reurbanizar, reestruturar as atividades econômicas, oferecer às populações que se fixaram na área novos e melhores padrões de vida, qual o custo do empreendimento?

Outra é a técnica de colonização que se está propondo para a Transamazônica. Do complexo de providências, ressalta uma - conectar ocupação com educação: qualificação da mão-de-obra, ensino

formal, alfabetização de adultos, educação comunitária.

Os resultados, evidentemente, só poderão começar a ser avaliados daqui a três, cinco, dez anos, mas é de crer-se que sejam muito superiores aos constatados na área da Belém-Brasília.

Muitas outras experiências de educação comunitária têm-se registrado no Brasil, notadamente nos centros urbanos. E nesses, em particular nas áreas que recebem o impacto de um crescimento demográfico acelerado resultante da migração campo-cidade. Busca-se nessas zonas favelizadas, aqui ou ali, reorganizar a comunidade, quer do ponto-de-vista físico, quer do humano. As soluções têm variado ao extremo, o que, em tese, pode parecer correto, pois "cada caso é um caso" e seria absurdo equacionar-se a solução a partir de um modelo teórico. Mas não se trata disso, as soluções via de regra têm sido pouco satisfatórias, porque a questão é abordada de uma angulação muito setorial: urbanizar (sic) as favelas; pura e simplesmente remover a favela e seus moradores para outros locais; levar aos favelados assistência social, criar escolas que sirvam à comunidade e outras providências de teor diverso são acionadas.

Desnecessário assinalar o fracasso das soluções. (8) (9). Es se fracasso é, por certo, uma advertência (muito dispendiosa, diga-se de passagem) de que a questão não pode ser abordada unilateralmente por urbanistas, sociólogos, assistentes sociais, economistas, arquitetos e mesmo pelas autoridades policiais...

Ao que conta, nos casos brasileiros, ao menos dessa culpa escapam os geógrafos porque têm sido eles os que menos são requisitados para dar a sua cooperação para o estudo do problema.

É de frisar-se, por outro lado, que as tentativas de solução para questões urbanas abordam o fenômeno através de inúmeras variáveis das quais a mais freqüentemente ausente é a referente à educação comunitária.

5.5- Novas e ncessárias conceituações de comunidade

Constata-se que muitos educadores e planejadores de educação no Brasil se preocupam com o tema comunidade.

É sabido igualmente o fracasso das tentativas de figar o binômio naturalmente indissolúvel escola-comunidade. Pura e simplesmente ambas se desconhecem, quando não se atritam. Os já famosos Círculos de Pais e Professores, que deveriam representar uma das formas de integração da escola na comunidade, até aqui têm sido de atuação mínima, para não dizer-se nula.

As causas, logicamente são muitas, formam um complexo, mas algumas delas podem ser apontadas:

19- a escola não corresponde aos anseios da comunidade;

29- a escola não age sobre e com a comunidade, limitando-se a penas à oferta de matrículas para membros da comunidade;

39- a inexistência da Carta Escolar impossibilita ou dificulta local escolas onde elas são realmente necessárias, para atender a uma comunidade próxima;

49- a formação docente tem-se limitado a preparar professores e técnicos educacionais para um trabalho intraescolar e não, também, extraescolar;

59- os conceitos correntes de comunidade são estereotipados e quase sempre, nos maiores centros urbanos, assemelhados a tipos de comunidade de outros países, notadamente os Estados Unidos onde o interrelacionamento escola-comunidade é efetivo.

É necessária uma nova conceituação de comunidade para o caso brasileiro, levando-se em conta as características geográficas, históricas, culturais, sociológicas, econômicas. Somente a partir dessa conceituação é que se poderá identificar cada comunidade, no que ela tenha de típico, para poder atuar sobre ela.

5.6- Projetos integrados

O desenvolvimento não é fruto apenas do crescimento econômico. Este é uma das variáveis e, em determinadas circunstâncias histórico-políticas, a de maior peso, que possibilita a demarcação do desenvolvimento social.

Todavia parece ponto pacífico que não há mais lugar para as teses ditas antecipacionistas: primeiro é preciso crescer economicamente para depois pensar-se no desenvolvimento; em sentido oposto: o desenvolvimento social é pré-requisito para o crescimento econômico acelerado. De nada, ou de pouco vale investir recursos sobre grupos sociais incapacitados para reproduzi-los, conforme afirmam certas correntes econômicas⁽¹⁰⁾.

Vão tomando corpo, não apenas as idéias, mas também os projetos integrados que visam concomitantemente a abordar as duas faces da questão: o crescimento e o desenvolvimento. Deixando de lado outros exemplos de projetos dessa natureza, destaque-se aqui o chamado "PROJETO PIAUÍ"⁽¹¹⁾.

A idéia inicial partiu do Ministério da Educação e Cultura, através de convite ao antropólogo João Ribeiro de Souza para elaborar um projeto que visasse ao desenvolvimento do Estado, tomando por base o sistema social da Educação.

Posteriormente, outros órgãos federais foram envolvidos nas negociações, terminando o modelo proposto por se constituir em um dos pontos-chave do programa estadual.

Uma síntese do projeto indica que:

19- Parte-se da análise do Universo Social, que é composto de onze Sistemas sociais (conforme a conceituação do autor) tal como se observa no gráfico nº 23.

GRÁFICO Nº 23

Sistemas Sociais

Fonte: "Projeto Piauí".

29- Cada sistema é desdobrado para efeito de uma abordagem que possibilite um diagnóstico mais real. É o que se vê no gráfico nº 24.

GRÁFICO Nº 24

Fonte: "Projeto Piauí".

39- A estrutura organizacional tem como modelo o que se vê no gráfico nº 25, partindo da esfera estadual até atingir cada esfera nuclear, que, por seu turno, compõe com outras a esfera municipal e estas, se reúnem nas esferas microregionais.

GRÁFICO Nº 25

Fonte: "Projeto Piauí".

49- A seqüência operacional do projeto é apresentada, em suas linhas gerais, denominadas Etapas, no documento citado (Projeto Piauí):

- Visão inicial
- Convênios

- Comunicação social ampla
- Seleção e capacitação da equipe técnica interdisciplinar microrregional e/ou de técnicos de desenvolvimento de município
- Levantamento e seleção das lideranças de nível superior e médio
- Capacitação de lideranças de nível superior e médio
- Pesquisa e levantamento integral (em todos os sistemas sociais) do universo social abordado
- Divisão do universo social em núcleos urbanos e rurais
- Análise dos dados
- Diagnóstico técnico global
- Definição de metas
- Levantamento e seleção de lideranças por núcleos
- Capacitação de lideranças de núcleos
- Pesquisas e levantamentos nucleares
- Análise dos dados das pesquisas e levantamentos nucleares
- Diagnósticos nucleares
- Definição de Metas Nucleares
- Confrontação das Metas
- Definição, discussão e aprovação das Metas Nucleares e Municipais para cada Sistema Social
- Compatibilização das Metas aprovadas com os integrantes do Plano do Estado e das esferas Regional e Nacional
- Ordenação das Metas por sua prioridade e viabilidade
- Criação dos Centros de Desenvolvimento Integral Participativo de Núcleos, do Município Polo de Desenvolvimento, dos demais Municípios integrantes da Microrregião enquanto Universo Social
- Grupamentos das Metas em Projetos por Sistema Social
- Elaboração dos Projetos e seu grupamento em Programas e subprogramas do Sistema, ordenados de acordo com sua prioridade e viabilidade
- Elaboração dos Planos de Desenvolvimento Integral Participativo Nucleares e Municipal
- Compatibilização dos Planos de Desenvolvimento Integral Participativo dos Municípios entre si, compondo o Plano de Desenvolvimento Integral Participativo Microrregional
- Implantação dos Planos de Desenvolvimento Integral Participativo dos Núcleos, dos Municípios e Microrregional

- Compatibilização dos Planos de Desenvolvimento Integral Participativo Microrregionais entre si, gerando o Plano de Desenvolvimento Integral Participativo do Estado
- Contrôles
- Avaliação e ajustamentos do Plano de Desenvolvimento Integral Participativo.

O Projeto Piauí, conforme pode ser constatado, encontra-se em plena fase de execução. Evidentemente os obstáculos para sua implementação se diversificam, apresentam-se de natureza específica dependendo, é claro, de um conjunto de variáveis, desde a tipicidade comunitária, até à sustentação financeira e política.

Todavia é inegável que o modelo - que não partiu de uma abstração para ser comprovada a "posteriori" e "a fortiori" - resultou do conhecimento das realidades estaduais, microrregionais, municipais; levou em consideração experiências de ação comunitária realizadas no Brasil; englobou todo o Universo Social, dando margem a uma análise global de que devem participar vários campos de conhecimento: Antropologia, Sociologia, Economia, História, Administração, Geografia, etc.

As bases para o sucesso do Projeto foram lançadas; dando-se continuidade à tarefa, a médio e a longo prazos se poderão avaliar, efetivamente, seus resultados.

5.7- O papel da Geografia nos projetos comunitários de caráter amplo

Ressalta que à Geografia cabe uma tarefa ponderável em projetos comunitários integrados, como o anteriormente focalizado. A própria distribuição espacial - do Estado à microrregião, desta ao município-polo, deste aos núcleos urbanos e rurais (esfera nuclear) - confere importância à Geografia, no que tange à questão das análises regionais.

Acresce que deve caber ao geógrafo e/ou ao professor de Geografia, com formação profissional satisfatória, uma tarefa importante nos diagnósticos físicos, humanos (em particular, demográficos) econômicos, que possibilitem e facilitem o trabalho dos técnicos de outros setores. Esta afirmação não atribui, em absoluto, um papel subalterno à Geografia, ao servir de "limpa-trilho" para o restante da composição⁽¹²⁾. Ao contrário, reafirmando o objeto de seus estudos, ela deve participar integralmente da análise global dos espaços, realizando a síntese geográfica que lhe possibilite

afirmar e confirmar sua posição ímpar em estudos dessa natureza.

Por isso mesmo, realizado esse diagnóstico geográfico, não deve o geógrafo e/ou o professor de Geografia afastar-se do projeto. O acompanhamento de sua implementação importa para retro-alimentar seus estudos preliminares, com vistas a estudos posteriores.

Outro dado de não pequena importância: poderá caber à Geografia atuar como elemento corretor em determinados projetos de educação comunitária que, nas suas origens conceptuais tragam o germe do futuro insucesso. Explica-se: trata-se dos projetos setorializados, atomizados, unidirecionados.

A comunidade não é uma ilha isolada, desligada de outras e de outras variáveis. A esse respeito é altamente ilustrativo o trabalho de Charles Wagley - "Uma Comunidade amazônica" (13).

Abaixo transcrevem-se dois trechos do citado artigo.

"Apenas uma nova técnica, entretanto, não será suficiente. Fatores humanos terão que ser levados em consideração na "conquista" da Amazônia e outras regiões similares do mundo. Esses fatores humanos estão presentes na sociedade e na cultura dos povos que habitam essas áreas, bem como na natureza de suas relações com os recém-chegados. O desenvolvimento do vale amazônico significará a transformação da sociedade local e da cultura tradicional. O conhecimento dessa sociedade e dessa cultura será tão vital aos programas de assistência técnica como os potenciais do ambiente físico e a presença de uma técnica apropriada. O sentido da transformação social de uma sociedade e o efeito das inovações devem ser previstos dentro dos limites de nossa capacidade para assim proceder, pois existem perigos na assistência técnica. Uma transformação rápida imposta a um povo poderá desorganizar seus sistemas sociais e sua cultura tradicional a ponto de se perder mais do que se ganha. São muitos os exemplos que nos oferece o mundo de grupos primitivos camponeses transformados em miseráveis trabalhadores agrícolas, mineiros e operários de fábricas - em pessoas despojadas de seus valores e instituições tradicionais, sem qualquer possibilidade de participar da nova sociedade". (p.524)

.....

"A transformação social deverá ser empreendida em várias frentes ao mesmo tempo. Em virtude dessas reações em cadeia, o desequilíbrio e a desorganização poderão facilmente ser causados pelas rápidas transformações em uma única esfera da vida. Sem modificações equivalentes em toda uma extensa frente, os programas específicos, orientados em uma só direção, são freqüentemente fadados ao fracasso. Enquanto não se dispuser de meios de educação e enquanto o sistema econômico não experimentar melhoria o programa do SESP em Itã, destinado a melhorar as condições sanitárias do lugar, obterá apenas resultados limitados. Sem uma educação melhor, que facilite a compreensão das causas das moléstias, sem melhores regimes alimentares, a melhoria permanente das condições sanitárias de Itã é impossível" (p.525).

É facilmente constatável que o exemplo de Itã não é o único no Brasil, assim como as tentativas de educação comunitária são, de igual modo, encaradas de forma semelhante.

Poderá a Geografia alterar essa ótica, na medida em que forneça os elementos de seu objeto de estudo - as características, os relacionamentos, os equilíbrios e os desequilíbrios regionais - para que se enfoque a comunidade como parcela de um conjunto mais amplo.

Desenvolver é atuar sobre as comunidades ou instrumentá-las, esclarecê-las para a atuação, isto é, para que elas saibam e possam absorver, multiplicar e beneficiar-se do crescimento econômico.

A propósito da contribuição mais significativa da Geografia para este objetivo, veja-se o que escreve Pierre George⁽¹⁴⁾:

"Les problèmes se posent aujourd'hui à une autre échelle, celle de l'introspection de chaque État et celle de l'actualité de l'inégal développement. Les politiques d'aménagement du territoire, de coopération technique et d'aide aux pays sous-développés font appel à un nouveau cortège de connaissances qui n'ont de signification pratique qu'au niveau des vues synthétiques et de la prospection globale. L'expérience a appris que l'on ne pouvait réussir une entreprise spécialisée qu'à condition de connaître les effets en chaîne et les contradictions

qu'entraîne toute action novatrice: nouvelle justification de la nécessité de l'enquête et des bilans géographiques. Mais les problèmes se posent différemment suivant le degré de développement, et suivant l'importance des connaissances préalablement acquises, et, sans exagérer dangereusement les corrélations conjoncturelles, on peut poser comme préalable à une interprétation de la diversité des préoccupations des écoles géographiques, la diversité des besoins de connaissances résultant de l'inégal développement et de la variété de la conjoncture."

Em última instância, quando se imagina um projeto de educação comunitária com vistas ao desenvolvimento e ao crescimento econômico, o trabalho de natureza global, profunda e continuada no tempo e no espaço, nada mais é que o próprio desenvolvimento regional integrado. É o "l'aménagement du territoire", com objetivo de corrigir as disparidades regionais.

Num país como o Brasil, em que essas disparidades regionais são flagrantes, já há experiências à farta mostrando que as abordagens unilaterais para a valorização regional são ou inócuas ou geram distorções sérias no futuro. A criação de uma área industrial, desacompanhada de outras implantações colaterais, pode aumentar o PIB da região, mas não necessariamente, um crescimento econômico equilibrado e nem sempre, o desenvolvimento. O exemplo mais nítido é representado pela atuação da SUDENE que centrou muito enfaticamente sua atuação na política de industrialização do Nordeste. As disparidades regionais se acentuaram porque se a indústria é o motor do crescimento econômico, ela por si só não basta para o crescimento global e para o desenvolvimento.

A atuação, na área rural, da SUPRA, do IBRA, do INDA, deixou por igual, um saldo pouco favorável em termos de desenvolvimento.

O INCRA está enfocando a questão diferentemente. Os projetos de colonização (Transamazônica) ou de reforma agrária (como a recentemente iniciada em áreas do Nordeste) estão equacionados com maior profundidade, sendo a educação comunitária uma das tônicas dos projetos.

Na medida em que se conscientizar essa verdade meridiana, qual seja a de que só se promove a mudança regional em sentido positivo, através do planejamento global e da participação da(s) comunidade (s) aí, sim, pode-se falar em "queimar etapas".

Igualmente na medida em que se considerar o planejamento regional como tarefa de equipes interdisciplinares (outra verdade acaciana), e não mais trabalho próprio só dos economistas, ou só dos urbanistas, ou só dos agrônomos, etc, caberá o concurso polivalente de outros profissionais, entre eles o geógrafo.

5.8- O papel da Geografia nos projetos comunitários de caráter restrito

Afirmou-se anteriormente que se fazia necessário conceituar comunidade segundo a realidade brasileira.

O estereótipo europeu norte-ocidental e norte-americano de comunidade restrita (a vila, a pequena cidade, o bairro, o distrito das cidades médias e grandes, a comunidade agrária) tem sido, perigosa e danosamente, transplantado por educadores brasileiros para o nosso meio. Assim, quando se armam nas escolas esquemas de atuação comunitária a partir das experiências estrangeiras, o projeto traz em si o germe do próprio fracasso.

O fenômeno tem que ser revisto à luz das realidades locais brasileiras, isso não é impeditivo para a atuação da escola na comunidade. Aliás, o verdadeiro papel da escola formal, só é atingido quando ela consegue entrosar-se com a comunidade, exercendo sobre e com ela uma atuação que transcenda o simplório "regime cartorial" a que se referia com insistência o professor Anísio Teixeira, "regime cartorial" significando a agência de diplomação do estudante (15).

Os projetos comunitários de âmbito restrito, vale dizer, os que envolvem uma escola e sua comunidade (uma agrovila, uma cidade de 5 000 habitantes, um bairro de uma cidade maior, que forneça os alunos para aquela escola) não devem se encarados como atividade esporádica, emergencial. Ao contrário, podem ser, ao menos de duas naturezas:

1.^a- projetos de atuação comunitária integrando o currículo pleno da escola;

2.^a- projetos de atuação comunitária não integrando o currículo pleno da escola, mas constando da programação geral das atividades escolares.

Quanto ao primeiro tipo podem ser citados alguns exemplos:

- "estudo do meio", como uma das formas mais eficientes para revelar aos alunos a sua "ambiência" física-humana-política-econômica. O "estudo do meio" pode ser programado para se desenvolver

em etapas, quer sob a forma de atividades, áreas de estudo ou de disciplinas, conforme preceitua a Lei nº 5 692;

- atuação na comunidade, por parte dos alunos, sob forma de prestação de serviços, tais como campanhas sanitárias; alimentares; de esclarecimento sobre as funções da escola; arborização; pequenos reparos (jardins, calçamento de vias públicas, pinturas de prédios escolares e, a nível de ensino de 2º grau, pequenos reparos que exigem maior treinamento, como o de viaturas das prefeituras em cidades pequenas, o de revisão de instalações elétricas e hidráulicas de prédios públicos, etc. Os exemplos podem ser multiplicados dependendo do engajamento da escola na comunidade e do grau de treinamento dos alunos, notadamente nas últimas séries do ensino de 1º grau e no ensino de 2º grau, conforme as habilitações profissionais conferidas pela escola.

Quanto ao segundo tipo, o que integra a programação geral das atividades escolares, podem ser citados como exemplos:

- a educação de adultos (alfabetização e prosseguimento do ensino);
- melhoria do padrão profissional de pais de alunos e de outros elementos da comunidade, semi ou pouco qualificados;
- cursos para atualização de elementos da comunidade, visando a melhorar seu enfoque vivencial, esta atividade que admite um sem-número de variações, facilitará a ambientação do aluno ao lar.

Essas três modalidades assinaladas são de vital importância para, no mínimo, garantir, ou facilitar, o êxito das atividades formais de ensino.

A defasagem entre o mundo que deve ser revelado ao aluno na escola e suas condições existenciais no lar, muitas vezes, é uma das causas do desajustamento do adolescente. De igual forma muito da aprendizagem do aluno via currículo, perde-se, desacelera-se, entrechoca-se quando o desnivelamento entre aluno-pais atinge graus muito elevados. Numa sociedade como a brasileira, encarada como um todo, é importante que a escola vise, em primeira abordagem, à reeducação das mães. Quando a mãe é esclarecida sobre as funções escolares, preparada para aceitar as modificações a que a escola se propõe, ela é um elemento-chave para facilitar o ensino-aprendizagem. Na sociedade brasileira, a mãe é o elemento conservador por excelência, repositório de tradições culturais o que, muitas vezes, pode representar um freio à mudança social.

Há, em desenvolvimento no Brasil, a implantação dos "Centros Comunitários", ligados diretamente ou não a escolas formais.

Tais Centros, em sua concepção original, devem possibilitar:

- cursos de alfabetização (MOBRAL);
- cursos de qualificação profissional (PIPMO);
- oportunidades de recreação (piscina, quadras de esporte, jogos de salão) até aqui privativas quase somente de parcelas das classes médias e altas, para puro lazer;
- assistência médica-sanitária-odontológica;
- acesso à leitura: biblioteca comunitária.

Resulta muito evidente que quaisquer dos projetos assinados anteriormente, dependem basicamente de planejamento. Esse planejamento deve partir do diagnóstico da comunidade. Esse diagnóstico não pode ser meramente quantitativo, ou referente a níveis de aspiração, ou relativo a tentativas aleatórias de mudança social. O diagnóstico tem que ser global e nessa altura dos acontecimentos, deve e pode entrar o trabalho do geógrafo e/ou do professor de Geografia - o que será o caso mais frequente.

Esse trabalho, sempre de natureza intergrupar, deve ser coordenado pelo professor de Geografia. Explica-se: ele é o elemento- por formação universitária- que está, ou deverá estar capacitado para propor as linhas gerais para a montagem do diagnóstico comunitário. Esse diagnóstico é muito mais que sociológico, ou demográfico, ou econômico. Ele deve naturalmente abordar enfaticamente esses aspectos mas é um diagnóstico mais abrangente, em suma, uma análise do quadro regional (ou mais ou menos extenso) que é objeto da Geografia.

Poder-se-á levantar a questão de que os professores de Geografia não se encontram capacitados para tal tipo de tarefa. E essa é uma verdade para muitos deles. Mas, o que terá falhado: a orientação teórico-prática de seu curso de graduação ou de pós-graduação, ou ele mesmo ?

Não será o caso de se repensar, reformular, alguns cursos de graduação geográfica, tornando-os mais práticos ? E não se pense que um curso dessa natureza deve "preparar o futuro geógrafo e/ou professor de Geografia para coordenar diagnósticos comunitários". Isto seria deformar a natureza, os objetivos de um curso, não atentaria contra a Geografia em si mesma, que visa a interpretação das paisagens.

5.9- O papel de Geografia nos projetos comunitários de um "campus" avançado de Universidade.

Há pouco mais de cinco anos, foi idealizado o PROJETO RONDON que tinha por objetivos:

- selecionar alunos universitários para se deslocarem de suas áreas de estudo para outras, geralmente apresentando fortes fenômenos de subdesenvolvimento;
- fazer com que esses grupos universitários permanecessem cerca de trinta dias nessas áreas, prestando assistência às comunidades locais, tais como: médica, veterinária, odontológica, educacional, administrativa, etc;
- revelar aos universitários uma outra face da realidade brasileira;
- incentivar os futuros profissionais a se fixarem no interior do país, quando formados.

Após as primeiras experiências o PROJETO RONDON evoluiu. Já não se tratava de deslocar esporadicamente os grupos para esta ou aquela localidade, por um período restrito. O aspecto social-filantropico da assistência, que tinha seu lado positivo, era interrompido, não havia continuidade no trabalho que se pretendia mais orientador que propriamente paternalista. A evolução foi traduzida pela instalação dos "campi" avançados das Universidades, em áreas determinadas pelo Ministério do Interior.

Cada "campus" avançado deve ter:

- um núcleo físico que abrigue as equipes universitárias;
- um raio de atuação que ultrapasse o do núcleo físico;
- equipes multidisciplinares que permaneçam no campus avançado por um período de 30 a 40 dias, sendo substituídas por outras equipes de forma a manter a continuidade das operações.

Mais ainda: o "campus" avançado deve constituir uma oportunidade de estágio prático para os seus alunos, além de promover a interiorização da assistência às comunidades.

Em 1972, há vários "campi" em funcionamento e outros projetados.

Inegavelmente a experiência parece útil e deve continuar. As falhas - muito naturais em atividades pioneiras dessa natureza - por certo serão corrigidas.

O autor visitou os "campi" avançados de duas universidades, na Amazônia. Observou, todavia, que a ambos faltava um embasamento preliminar que possibilitasse uma atuação mais coordenada de educação comunitária. Faltava o diagnóstico regional, a caracterização do espaço físico, humano e econômico, uma visão correta das comunidades a serem trabalhadas. Não conseguiu localizar sequer

uma carta das regiões, em escala grande. Faltava, em suma, uma interpretação, singela que fosse da paisagem. Careciam ambos os "campi" de um trabalho preliminar feito por uma equipe interdisciplinar sob a coordenação dos Departamentos de Geografia de ambas as Universidades.

Outro exemplo; um "campus" avançado inaugurado no mês de maio de 1972, no Pará, levava a primeira equipe com elementos de medicina, assistência social, pedagogia, administração, nenhum elemento do Instituto de Geociências.

Está visto que as primeiras fases do trabalho serão meramente de caráter assistencial-paternalista, até que se introduzam correções no planejamento.

Indispensável, principalmente em se tratando de espaços e de comunidades a organizar, o trabalho preliminar a que está afeito o geógrafo: estudo do meio, preparação de cartas geográficas, diagnóstico das atividades econômicas, caracterização demográfica, etc., etc. Muito se pouparia de esforço sincero mas que fatalmente será dispersivo, quando não, contraproducente, se o plano estivesse montado sobre um quadro geral preparado por geógrafos e professores de Geografia. Mais uma vez trata-se da "organização do território" que possibilita uma atuação das diversas equipes nos pontos de resistência ao desenvolvimento.

5.10- Conclusões parciais

1ª. Os conceitos vigentes sobre comunidade devem ser revistos, principalmente à luz da realidade histórico-cultural-político-econômica brasileira.

2ª. Os projetos de educação comunitária, no Brasil, de forma geral, têm apresentado resultados pouco alentadores. O fato se deve, em parte por serem fragmentários, na conceituação, no planejamento e na execução.

3ª. Os projetos de desenvolvimento (vale dizer educação) comunitária devem ser integrais e integrados, contando com a participação da comunidade. Os projetos impostos tendem ao fracasso.

4ª. A Geografia, através de professores e/ou geógrafos, não pode estar ausente dos projetos de educação comunitária. Deve somar seus esforços aos de outros profissionais.

5ª. À Geografia cabe um papel destacado na elaboração participativa de projetos de educação comunitária, quer os de mais ampla perspectiva, quer nos projetos mais restritos, como os que envolvem o binômio "escola-comunidade".

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 5

- (1) GARNIER, J. BEAUJAU- La Géographie: méthodes et perspectives. Paris- France- Masson & Cie, Editeurs. 1971

A citação no texto é da página 11.

O sub-capítulo L'UNITÉ DE LA GÉOGRAPHIE (p. 7-12) é um modelo de concisão e de afirmação doutrinária da unidade da Geografia. Importa muito ler e meditar sobre o tema, justo numa fase em que a Geografia corre o risco de fragmentar-se, diluir-se, deixar-se absorver por outras ciências. As causas do fenômeno, evidentemente são várias, mas não será despropositado afirmar que uma das forças corrosivas dessa unidade é, como assinala a autora, "la négligence des géographes pour toute recherche approfondie d'une méthodologie systématique et globale, tenant compte des progrès généraux de la connaissance et de l'orientation contemporaine de la philosophie des sciences". (p.10)

O problema da fragmentação, aqui vista como subdivisão da Geografia, não deve ser considerado necessariamente um mal. Ele ocorre por uma necessidade de aprofundamento nas pesquisas. Será contudo um mal se a fragmentação conduzir a uma perda da essência que confere unidade à Geografia.

- (2) QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O povoado de Santa Brígida, in Comunidade e Sociedade no Brasil. Florestan Fernandes, et alii. São Paulo-SP. - Companhia Editora Nacional- Editora de São Paulo - 1972 - Notas às p. 61 e 65.

- (3) KHÔI, Lê Thành. A Indústria do Ensino. Tradução de Maria Fernanda Margarida Correia - Porto - Portugal Livraria Civilização - Editora - 1970 - p. 35

- (4) PETRONE, Pasquale. Povoamento e colonização, in, Brasil, a terra e o homem. Aroldo de Azevedo, et alii. São Paulo-SP. Companhia Editora Nacional - Editora da Universidade de São Paulo vol. II- A vida humana - 1970

Ver, do autor citado, o capítulo III, p. 127-153, onde se faz a síntese do povoamento e da colonização no Brasil. Ao lado da apresentação histórica (diacronia) do fenômeno, vê-se o problema do ângulo geográfico: ocupação de espaços, fixação dos grupos colonizadores, resultados dessa ocupação, no habitat, na economia, na cultura, etc.

Mas está presente, em todo o capítulo, a preocupação do trabalho de integrar os grupos colonizadores no substrato social preexistente.

- (5) SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA - Migrações interna, Imigração, Colonização - Conferências - Rio de Janeiro - 1956.

A série de conferências, versando sobre o fenômeno migratório no Brasil, deixa clara a preocupação com o processo de integração, aculturação dos grupos migrantes.

- (6) NEIVA, Arthur Hehl. A imigração na política brasileira de povoamento - Rio de Janeiro, - Separata do nº 6 - Ano II da "Revista Brasileira dos Municípios" - Serviço Gráfico do IBGE- 1950. O autor revela grande preocupação com os aspectos tendentes à assimilação dos grupos imigrantes. O tema é abordado (p. 237/239) de forma rápida, como se depreende do texto a seguir transcrito: "Esta é a própria essência de toda a técnica de assimilação. Não se deve extirpar a fórceps a cultura do alienígena, e nunca obrigá-lo a substituí-la pela nossa, mas sobrepor a brasileira à que trouxe incorporada à sua personalidade. Aliás, só assim poderemos efetivamente aproveitar tudo quanto o imigrante possui em benefício do País, pela criação de um sincretismo cultural muito mais rico de experiência do que qualquer das culturas isoladamente" (p. 238).

- (7) VALVERDE, Orlando e DIAS, Catharina Vergolino. A Rodovia Belém-Brasília. Rio de Janeiro-GB- Fundação IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia - 1967.

- (8) ABRAMS, Charles - Habitação, Desenvolvimento e Urbanização-Rio de Janeiro-GB - Tradução de Alexandre Lissovsky - Edições O Cruzeiro - 1967.

O livro trata do tema com bastante objetividade e abrangência, pois parte das constatações do fenômeno em vários países. Aliás estão incluídos não apenas os chamados subdesenvolvidos mas, também, os de civilização industrial que apresentam muitas áreas urbanas com problemas - diferentes é certo - igualmente sérios de reorganização do espaço urbano.

- (9) DAVIS, Kingsley, et alii - Cidades - A Urbanização da Humanidade - Tradução de José Reznik - Rio de Janeiro-GB - Zahar Editores - 1970.

São particularmente interessantes os seguintes capítulos: "O Uso da Terra nas Cidades", de Charles Abrams; "O Metabolismo das Cidades" de Abel Wolman; "A Renovação das Cidades, de Nathan Glazer.

- (10) BLAUNT, James M. A Geografia e o Desenvolvimento da Agricultura Camponesa, in Geografia Humana nos Estados Unidos - Preston E. James, et alii - Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa

- Rio de Janeiro -GB - Forum Editora - 1970.

O capítulo XIV - p. 203/223 é o referido na indicação acima. É particularmente interessante pela análise do papel que a Geografia pode e deve desempenhar no desenvolvimento agrário de uma região.

"A partir desses dados surgiu uma série de postulados que oferecem uma explicação ou outra do fracasso dos programas desenvolvimentistas. A esses dados acrescenta-se uma única teoria de fundamento que converte qualquer postulado que explique o insucesso passado em um postulado que afirme a certeza de fracasso futuro. Chamamos a isso - com muita pretensão - a "misteriosa teoria da doença tropical", porque postula, em sua mais pura e extremada forma, o fato de que a agricultura camponesa tem dentro de si mesma certo fator tóxico, desconhecido e incurável, que deve inevitavelmente atacar qualquer programa de desenvolvimento camponês e vir a derrotá-lo por fim.

Um dos postulados que se escondem por trás dessa teoria, de certa forma antropológico, embora desautorizado pelos antropólogos, afirma a existência de barreiras culturais impenetráveis - já que as culturas camponesas erguem barreiras, ao contrário de outras, que não o fazem, e já que os programas desenvolvimentistas se destinam a falhar mesmo quando facetas não-econômicas de cultura são levadas em conta devidamente. Outro postulado afirma que os agricultores camponeses são motivados por valores sociais e não econômicos, não sendo, portanto, sensíveis aos atrativos econômicos do desenvolvimento - enquanto os valores sociais sempre podem ser, em qualquer cultura, separados dos valores econômicos; e já quera demanda de gêneros alimentícios é um valor econômico em uma cultura, e um valor social, em outra. Outro postulado ainda quer o que se chama uma curva de suprimento de mão-de-obra descendente para os agricultores camponeses, com isso indicando, efetivamente, que esses agricultores trabalham mais quando os incentivos são menores e vice-versa. Isto não é verdade. E assim acontece com outras crenças acerca da falta de motivação de realização, da imobilização de terras por força de propriedades conjugadas, supressão do espírito empresarial em numerosas famílias camponesas e coisas desse gênero.

Nem todas essas proposições afirmam a impossibilidade de um genuíno desenvolvimento camponês; em sua maior parte, com efeito, indicam apenas que o desenvolvimento será uma tarefa difícil e custosa. Convertê-las porém em uma teoria de não- desenvolvimento é tarefa simples: trata-se apenas de projetar o pas

sado no futuro. E é exatamente o que fizeram vários órgãos nacionais. O resultado é fracasso ainda maior; uma teoria derrotista tende a pôr em prática as suas próprias profecias derrotistas" (p.208/209).

- (11) GRUPO TAREFA INTERMINISTERIAL - Projeto Piauí - Teresina-Piauí - 1971.

- (12) GARNIER, J. Beaujau. op. cit.

"Tout d'abord il est nécessaire de définir des positions" pour "préparer l'analyse des espaces économiques considérés comme bien distincts des espaces géographiques" (Perroux, 1954, 330). Et la reciproque est vraie! Mais dans l'approche de F. Perroux, précisément - et il n'est pas le seul - l'espace géographique est très souvent restreint a ses purs aspects physiques: "L'espace géographique concu comme un ensemble de distances - et d'obstacles physiques" (id. 343). Or, c'est une définition à laquelle, bien entendu, aucun géographe ne peut souscrire, puisque bien loin d'être confiné plus ou moins dans une pure étude des conditions du milieu physique, ou même dans un inventaire des sociétés humaines aux prises avec ce milieu physique, de qu'il revendique, c'est la globalité des inter-relations entre le milieu et l'organisation due à l'homme et, en cela, ses préoccupations rejoignent un certain aspect de celles des économistes." (p.64)

- (13) WAGLEY, Charles - "Uma comunidade amazônica," reproduzido o cap. VIII, pp. 369-370 e 387-398, sob o título: "O desenvolvimento comunitário como dilema nacional" - in Comunidade e Sociedade no Brasil - Florestan Fernandes, et alii - São Paulo - SP. Companhia Editora Nacional - Editora da Universidade de São Paulo - 1972 - p. 519-527.

- (14) GEORGE, Pierre - Les Méthodes de la Géographie - Paris - France - Presses Universitaires de France - "Que sais-je?" Nº 1398 - 1970

- (15) TEIXEIRA, Anísio - Educação não é privilégio - Rio de Janeiro - Livraria José Olímpio Editora - 1957 -

"A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, embora formado pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentoras remoções.

Tal escola, com horários amplos, integrada no seu meio e com ele identificada, regida por professores provindos das suas mais verdadeiras camadas populares, recebendo os salários desse meio, será uma escola reconciliada com a comunidade e já sem o caráter ora dominante de escola propedêutica aos estudos ulteriores ao primário. Esta será a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade; mas pela sua equivalência cultural" (p. 51).

-- "Por outras palavras, o diploma escolar é uma presunção de preparo e não um atestado de preparo" (p.112).

CAPÍTULO 6

GEOGRAFIA E MERCADO-DE-TRABALHO

6 - GEOGRAFIA E MERCADO-DE-TRABALHO

6.1- Objetivos

19- Relacionar os problemas do crescimento econômico e do desenvolvimento social com os múltiplos aspectos do mercado-de-trabalho.

29- Caracterizar o estágio atual dos planejamentos, projetos, estudos e pesquisas referentes a mercado-de-trabalho, no Brasil.

39- Destacar a importância da contribuição da Geografia para a análise do mercado-de-trabalho, tendo em vista o binômio "educação - qualificação da mão-de-obra".

6.2- Introdução

O crescimento econômico de um país e/ou de uma região é função de um conjunto de variáveis de natureza e características diversas. São exemplos, dentre outros:

- a superfície real, ocupada efetivamente e ocupável, a curto, médio e longo prazos⁽¹⁾;
- a localização ou situação relativa a outros centros ou áreas⁽¹⁾;
- a transformação dos "bens naturais" em "recursos econômicos", quando os "recursos naturais" passam à fase de exploração industrial⁽²⁾;
- o quantitativo demográfico e a qualificação dessa população; acrescenta-se o aspecto da distribuição espacial da população⁽³⁾;
- evolução, características, tipologia, distribuição espacial das atividades relativas aos setores primário, secundário e terciário;
- produção, produtividade, comércio interno e externo, poupança, balanço de pagamentos;
- quadro geral da conjuntura mundial, do ponto-de-vista político-econômico;
- regime político vigente;
- planejamento e implementação dos projetos de crescimento e de desenvolvimento;
- mobilização popular para o esforço tendente a elevar os níveis de produtividade (crescimento) e os de bem-estar (desenvolvimento);
- etc.

O etc. acima foi colocado com a intenção de deixar bem claro que o conjunto de variáveis que pesam mais, ou pesam menos, no crescimento econômico de um país, microrregião, município, não se esgota com a listagem anterior. Esse conjunto é mais abrangente. Vale acrescentar, ainda, que o sistema global de crescimento e os diversos subsistemas, dependem da conjugação dessas variáveis. Essa conjugação não é um ato de fé, mas depende das opções políticas e do momento histórico.

Objetiva-se, em particular, neste capítulo, destacar, para breve análise, a questão pertinente aos recursos humanos para o crescimento econômico. Evidentemente se o considerarmos um subsistema, ele não é o mais importante, mas constitui o ponto de partida e o ponto de chegada de toda uma ação política. Cresce-se para o desenvolvimento e desenvolve-se para crescer, tendo como meta básica o homem, em particular e os grupos sociais como um todo⁽⁴⁾.

Os recursos humanos referidos, serão enfocados do ângulo do binômio mão-de-obra/educação.

6.3- Considerações gerais sobre a mão-de-obra

Conceituações preliminares.

O conceito genérico de mão-de-obra, numa sociedade como a brasileira, vem carregado de conotações pejorativas, identificando-se entre pessoas mal informadas, como sinônimo de trabalho servil. O processo da evolução histórica, em boa parte, explica esta distorção.

Mão-de-obra, capital humano, força-de-trabalho, população economicamente ativa são outras expressões muitas vezes confundidas, embora guardem, entre si, deferenças conceptuais.

Numa distinção inicial se deve propor:

- a população economicamente ativa (PEA) corresponde ao total de elementos, estatisticamente quantificados no circuito da produção;

- a força-de-trabalho "se define como a energia, a potência disponível para o desempenho de atividades, e pode estar sendo aplicada ou não. Neste segundo caso, se incluem aqueles indivíduos que possuem as condições para o trabalho, mas não estão em atividade, seja por motivos alheios a sua vontade, seja voluntariamente. Por fim, existe um grupo que representa a força-de-trabalho potencial, e que no futuro estará em condições de desempenhar atividades, mas presentemente ainda não o faz. Entra aqui principalmente o fator idade"⁽⁵⁾;

- "a expressão "formação de capital humano", que se utiliza neste trabalho, significa o processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país. A criação de capital humano se assimila, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e de seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo" (6);

- mão-de-obra, será uma expressão usada no texto como significativa de trabalhador, seja do setor primário, secundário, terciário, seja de nível superior, médio, ou inferior, quanto à habilitação.

Por último, considere-se a expressão "mercado-de-trabalho" como o complexo de setores que pode oferecer (ou não) emprego para a mão-de-obra.

Mão-de-obra, desenvolvimento e educação.

São três componentes de um processo, muito interligados - uns com os outros. A variação de um dos componentes afeta, de uma ou de outra maneira, os demais, podendo-se notar que há um relacionamento de "natureza circular".

Já é fato comprovado que o crescimento econômico é função de certas variáveis, tais como:

- acumulação física de capital;
- aumento do estoque de mão -de-obra;
- educação;
- melhoria da produtividade dos fatores.

Historicamente, em muitos países, no Brasil inclusive, o crescimento econômico não dependeu de uma melhoria da produtividade dos fatores, muito menos da educação. Capital + estoque de mão - de obra e, em certos casos, abundância e acesso aos recursos naturais compunham a equação do crescimento econômico.

Vejam-se dois exemplos distintos, quanto à natureza e ao momento histórico.

19- O Brasil durante o "ciclo" de cana-de-açúcar. O capital físico era representado pelo latifúndio e pelos financiamentos estrangeiros. A mão-de-obra era escrava e os dirigentes da produção, eles mesmos, prescindiam da educação. Para ambos, a tradição, o ensaio e erro faziam as vezes da educação.

Apesar disso, a economia colonial como um todo cresceu.

29- A Inglaterra à época da Revolução Industrial. O capital físico era fruto do mercantilismo, de uma precária urbanização, da

sua frota. A mão-de-obra era abundante nos focos industriais nascentes, principalmente devido ao êxodo rural. A tecnologia era incipiente, mas a grande massa de trabalhadores era analfabeta e desqualificada do ponto-de-vista habilitação. Apenas uma minoria tinha uma tradição artesanal.

No século XIX, principalmente na Europa Ocidental, em parte da Rússia, nos Estados Unidos, a educação básica, primária se expandia, melhorando as condições de produção. De igual maneira, a minoria intelectual fazia avançar as pesquisas científicas transformadas, mais adiante, em aplicações tecnológicas. Fenômeno idêntico ocorreu no Japão, em fins do século XIX e início do século XX. À medida que o crescimento econômico se acelerava, que a produção se diversificava e, por consequência, ampliava-se o leque do consumo, a educação passou a ser mais valorizada, mais requerida para alimentar o próprio crescimento econômico e, em contra-partida, dele beneficiar-se.

Uma esquematização gráfica simplificada, como a que segue busca dar uma idéia do interrelacionamento dos fatores.

QUADRO Nº 28

O processo é universal, variando de país para país, conforme seu regime político e seu estágio de crescimento e desenvolvimento.

Hoje, contudo, todos buscam, por um ou por outro caminho, incrementar os componentes do sistema. Nuns, o esforço se centra prioritariamente na pesquisa científica e sua aplicação na tecnologia (Estados Unidos, Japão, Alemanha Ocidental, União Soviética, por exemplo); noutros na alfabetização de adultos (Argélia, Nigéria, Brasil, etc); noutros, na implantação e ampliação da escolaridade inicial (Brasil, Peru, México, etc).

Os países de economia industrial e pós-industrial exportam tecnologia e capital (União Soviética, Japão, Países Baixos, Es

tados Unidos, etc); outros, embora importando ambos, buscam desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, assim como aumentar a poupança para geração de um estoque de capital nacional (Brasil por exemplo).

Como regra geral, a educação é considerada prioritária, ~~sem o que o crescimento econômico é pequeno e o desenvolvimento social re~~duzido, agravando a concentração da renda e as disparidades regionais e internacionais.

A manutenção do ritmo de crescimento de um país e/ou região fica fortemente na dependência do quantitativo e da qualidade de "capital humano".

Cabe, a esta altura, uma consideração a respeito da relação entre educação e capital humano.

Enquanto educar nada tinha a ver com a questão do crescimento econômico, nem com a viabilização do acesso do indivíduo às oportunidades de uma ascensão social, o problema apenas interessava a uma minoria e o "pedagogismo" pontificava.

Quando, em sociedades como a brasileira, educar passou a ter outro significado, pela pressão demográfica, pela democratização do ensino, pela necessidade de co-participar no crescimento econômico, as reações e as incompreensões subiram à tona e borbulharam. A prova mais concludente: estigmatiza-se a educação que se propõe para a sociedade brasileira como "alienada do humanismo", "pragmática", "massificadora", "veículo de preparação de mão-de-obra", "educação a serviço das empresas", e outras alegações do mesmo calibre. A rigor, nenhuma delas resiste a um debate frio e equilibrado.

Particularmente no que diz respeito à educação como "veículo de preparação de mão-de-obra" é preciso levar em conta:

1º- um sistema educacional que não prepare o homem para o exercício, próximo ou remoto, de uma profissão, é alienado e tem levado milhões de brasileiros a uma frustração pessoal e profissional;

2º- o trabalho é um dos componentes da atividade humana e quanto mais ajustado o indivíduo à sua profissão, mais ele se realiza como pessoa e como ser social;

3º- um sistema educacional sobre o qual se façam investimentos de diversas ordens e fontes, sem apresentar, ao fim de 4 ou mais anos de escolarização, indivíduos mais ajustados, criativos, produtivos, não tem justificativa para se manter.

Visto que o sistema educacional brasileiro, vigente no século atual, a despeito das reformas por que passou, não respondia

às necessidades nacionais, notadamente no que tange ao crescimento econômico, entraram em cena os economistas, para planejar a educação.

Reagiram, evidentemente, os educadores que julgavam indêbita a "invasão dos economistas", com suas técnicas, sua linguagem específica, seus objetivos. Fato é que, grande parte dos educadores, na realidade, não estava preparada para imprimir maior dinamismo e novos rumos à educação. A "invasão do campo" acabou por resultar vantajosa para a educação:

- muitos educadores se atualizaram e passaram a ter uma linha de horizonte mais ampla;

- os economistas se beneficiaram do diálogo, do trabalho com os educadores, abrandando os rigores da econometria que joga, matematicamente com insumos (inputs) e produtos finais (output).

Ora, basicamente o que interessa ao economista é um produto final (aluno treinado, habilitado) de máxima rentabilidade com um mínimo de investimentos.

Tem-se agora a perspectiva de um sistema educacional mais flexível, mais democratizante, mais operacional que começa a crer - em planejamento integrado e integral, em descentralização executiva, em não mais opor humanismo ao tecnicismo, uma falácia residual a remover.

Crescimento, desenvolvimento, mercado-de-trabalho, mão-de-obra (7)

A relação entre mercado-de-trabalho e mão-de-obra está na dependência de muitos fatores que, em última instância, confluem para o binômio crescimento econômico-desenvolvimento.

O problema da escassez ou do excesso de mão-de-obra, ou o equilíbrio entre oferta e demanda tem que ser analisado à luz de muitos indicadores, de que são exemplos:

19- diagnóstico das tendências econômicas do país e/ou região como um todo;

29- estudo detalhado da composição demográfica, considerando-se;

- faixas etárias;
- distribuição por sexos;
- população economicamente ativa (setores de atividade, número de dependentes);
- escolarização- qualificação da força-de-trabalho;
- oferta de salários;
- movimentos migratórios;

- relação entre população rural e urbana, expansão urbana;
 - higidez da população.
- 39- caracterização do mercado-de-trabalho, considerando-se;
- número, tipos, produção e produtividade das empresas aqui englobadas as oficiais e as particulares;
 - possibilidade de expansão das empresas;
 - relação entre produção x mão-de-obra, segundo os níveis de qualificação.

Escapa ao objetivo deste trabalho entrar nos pormenores dos diagnósticos e das tendências do mercado-de-trabalho e da mão-de-obra, no Brasil.

É, contudo, necessário e oportuno assinalar determinados aspectos, não obstante de forma superficial.

19- A população economicamente ativa, no Brasil, não está suficientemente estudada, apesar das melhorias nítidas observadas entre os trabalhos dos censos de 1960 e 1970. Vários órgãos procedem aos levantamentos periódicos da situação da mão-de-obra no país, mas carece-se de estudos mais aprofundados, como Mercado-de-Trabalho em São Paulo - Marisa de Assis, et alii.~

29- O setor primário tende a absorver cada vez menos a força-de-trabalho, seja pelas migrações campo-cidade, seja pela introdução da tecnologia na produção rural.

39- O setor secundário apresenta uma fase de expansão e diversificação, nas décadas de 1950/60 e 1960/70. Prevê-se que na década 1970/80 sua capacidade de absorção de mão-de-obra decresça proporcionalmente às décadas anteriores. O motivo básico se prende ao fenômeno da automação industrial, isto é, as indústrias modernas são do tipo capital-intensivo, que emprega menor número de operários, substituindo, em grande parte, a mão-de-obra pelas máquinas mais sofisticadas.

49- O setor terciário, após ser responsável pela oferta de emprego percentualmente mais significativa na década 1950/60 que na 1960/70, deverá tender a retomar o ritmo mais acelerado na década 1970/80. Aliás, o fenômeno do aumento de empregados no setor terciário é típico de países industrializados ou em marcha para a industrialização.

Os quadros n.ºs. 29 e 30, confirmam as observações e indicam as perspectivas.

QUADRO Nº 29

RAMO E SETOR	TAXAS	
	1950/60	1960/70
Agricultura, Pecuária, Silvicultura, Extrativa Vegetal, Caça e Pesca	1,7	0,6
PRIMÁRIO	1,7	0,6
Extrativa Mineral	0,7	5,8
Indústria de Transformação.....	2,2	4,6
Indústria de Construção	2,9	8,1
Serviço de Utilidade Pública	5,2	8,5
SECUNDÁRIO	2,4	5,7
Comércio	4,6	5,5
Transporte. Armazenagem	4,5	1,2
Outros	5,5	4,0
TERCIÁRIO	5,2	3,9
Total	2,8	2,7
FONTE FIBGE - Censos de 50, 60 e 70		

Observação: O quadro nº 29 foi reproduzido integralmente da fonte citada. Cabe observar duas colocações que não são usuais:

- 1.^a - a inclusão das atividades extrativas minerais no setor secundário e, não, no setor primário;
- 2.^a - igualmente o item serviço de utilidade pública, no setor secundário e, não, no setor terciário.

QUADRO Nº 30

<u>Evolução do emprego por setores, no período</u>	
<u>(Previsão)</u>	<u>1970/1974:</u>
	Crescimento Anual(%)
Sector Primário	1,2
Sector Secundário	4,1
Indústria de Transformação	3,5
Construção	4,6
Sector Terciário	4,7
TOTAL.....	3,1

FONTE: Projeto do I PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - Ministério do Planejamento e Coordenação Geral.

Face a essas previsões oficiais, a PEA, em 1974 é estimada em 32.980.000⁽⁸⁾.

59 - Caberá ao sistema educacional responder positiva e rapidamente aos reclamos de um mercado-de-trabalho que se diversifica e se sofisticava em termos de recrutamento de mão-de-obra com níveis crescentes de qualificação.

O gráfico nº 26, relativo à apuração da Lei 2/3, refere-se a 5,5 milhões de trabalhadores urbanos, regidos pela CLT⁽⁹⁾.

Gráfico nº 26

DISTRIBUIÇÃO DE EMPREGADOS
SEGUNDO GRAU DE INSTRUÇÃO

BRASIL - 1969

Fonte: Boletim Técnico do SEPT - nº 21 - Dez. 1970

Pela análise do gráfico, verifica-se que os trabalhadores englobados como portadores de habilitação conferida pelo ensino primário e pelo ginasial, compreendem 82% do total.

Deve-se, certamente, levar em conta que o gráfico registra os graus de instrução de forma globalizada. Naturalmente há que se considerar que há trabalhadores com curso primário completo e com curso primário incompleto; com ginasial completo e com ginasial incompleto e assim por diante.

O problema da qualificação da força-de-trabalho não interessa apenas pelo que essa qualificação venha a representar na modernização do sistema produtivo. Interessa igualmente a, pelo menos dois outros setores:

- o relativo ao trabalhador e sua renda mensal;
- o referente à concentração de renda e capacidade de poupança, sabidamente um dos pontos nevrálgicos do crescimento econômico do país, como um todo e de cada região de "per se".

QUADRO Nº 31

BRASIL - Educação e concentração de renda					
Renda mensal em Cr\$ de 1970					
Idades	Analfabeto	Primário	Ginásio	Colegial	Superior
20/24	80	160	300	450	700
25/29	100	240	460	700	1300
30/39	120	280	640	1040	2040
40/49	140	320	900	1450	2600
50/59	140	320	1040	1600	2648
60/69	130	290	1040	1500	2580

FONTE: Censo de 1970 - Fundação IBGE-

6.4- Mão-de-obra e educação

A Lei nº 5692/71, como já se viu à farta, não foi promulgada para "preparar trabalhadores", exclusivamente, conforme se despreende da leitura do texto que segue:

"LEI Nº 5692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971"

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

O Presidente da República,

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Artº 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania⁽¹⁰⁾.

A par da formação geral do educando, buscar-se-á pré-qua-

lificá-lo (ensino de 1º grau) ou habilitá-lo para o desempenho de a atividades produtivas (ensino de 2º grau). Ao ensino de 3º grau, cabe especificamente a qualificação para o trabalho de nível superior.

Cabe referência também ao ensino supletivo, objeto de Parecer do Conselho Federal de Educação (Parecer nº 699/72).

O antigo Supletivo foi reformulado pelo texto legal, apresentando-se agora mais abrangente, porque se diversifica em quatro modalidades:

1º- "A Suplência, como função de "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (11).

2º- "O Suprimento, é a função de "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (11).

3º- "A Aprendizagem é a "formação metódica no trabalho" a cargo das empresas ou das instituições por estas criadas e mantidas" (11).

4º- "A Qualificação é de certo modo o oposto da madureza tradicional: baseia-se obrigatoriamente em cursos, e não apenas em exames, e visa eletivamente à profissionalização, sem preocupações de educação geral" (11).

Os diplomas legais (Lei e Pareceres) estão, pois, com suas atenções voltadas, inclusive para ajustar a educação ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social.

Nesta fase inicial de ajustamentos e reformulações de objetivos educacionais, nota-se em setores ligados ao ensino, em setores da opinião pública e, mesmo, entre os empresários (públicos e privados) certo grau de expectativa e de incerteza. Isto é natural, pois as reformas visando a alterar situações vigentes, não se processam sem oposições, conscientes ou sub-conscientes.

Fato é que, de uma ou de outra forma:

- busca-se ampliar a escolarização para um mínimo de oito anos;
- procura-se formar um quadro de técnicos de nível médio, de que o Brasil é carente;
- ajusta-se o ensino supletivo, agora com outras direções, às necessidades de uma população que não pôde se escolarizar em época normal, assim como precisa qualificar-se profissionalmente e atualizar-se periodicamente;
- educação permanente;
- realiza-se um esforço no sentido de diminuir o número

absoluto de analfabetos, prosseguindo a sua qualificação em cursos pós-alfabetização.

Componente importante nesse panorama geral esboçado é o relativo à tecnologia.

6.5- A tecnologia

Em estudos sobre mercado-de-trabalho e mão-de-obra, é interessante e necessário comentar a respeito da tecnologia e seus reflexos no relacionamento oferta-demanda.

"O conhecimento científico se refere à compreensão dos fatos da natureza e suas inter-relações, conduzindo à interpretação de tais relações como um todo (teoria científica).

O conhecimento tecnológico compreende o campo das técnicas criadas pelo homem no desenvolvimento de sua atividade econômica.

A técnica pode ser entendida como um conjunto de instruções para a atividade produtiva.

Assim, podemos entender a ciência como o saber no campo da tecnologia, e a tecnologia como o fazer no campo da ciência" (12).

Evidentemente, a tecnologia admite várias formas e estágios. Quanto às formas, pode-se fazer referências às técnicas instrumentais no campo da produção, no campo da organização e, até, no campo das tecnologias intelectuais (13).

Quanto aos estágios, isto é, quanto ao acervo tecnológico de um país, ou mesmo, de uma empresa, a distinção mais singela que se pode fazer é a seguinte:

- tecnologia dos países desenvolvidos;
- tecnologia dos países em desenvolvimento;

Para os países em desenvolvimento, o domínio das tecnologias pode ser um fator de grande relevância para a aceleração do progresso, e se faz de uma ou outra forma, conforme o esquema a seguir:

"Fase de imitação passiva"

"Fase de adaptação"

"Fase de criação" (13).

Nesses países, "o mecanismo de mercado leva as empresas a optarem sempre pela importação de P-D (Pesquisa e Desenvolvimento), ao invés de produzi-lo internamente". (14)

"No Brasil, não se desenvolve a pesquisa. E isto por razões que vão desde inadequadas condições de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos (sobretudo no que diz respeito à desarticulação dos órgãos responsáveis e à pulverização dos recursos disponíveis), até à insuficiência de uma demanda efetiva de P-D destinado a inovações, capaz de dinamizar e racionalizar o próprio funcionamento das instituições produtoras e/ou financiadoras" (15).

Localizar-se-á melhor o estágio em que se encontra o Brasil, assinalando que em alguns setores ainda predomina a fase da imitação passiva (exemplos: informática, indústria químico-farmacêutica, metalurgia leve, etc); em outros setores, já se entrou na fase da adaptação (organização de empresas, tecnologia rodoviária, tecnologia educacional, etc); em outros setores, a fase de criação é embrionária (a agricultura no cerrado, industrialização de concentrados de frutos tropicais, etc). Fato é que, no momento atual, coexistem as diversas fases, o que tem provocado uma série de consequências. Algumas delas referentes exclusiva e especificamente ao mercado-de-trabalho e à mão-de-obra:

- pequena absorção de mão-de-obra pelas indústrias;
- baixa produtividade no setor agrário, onde se pode constatar:
 - pleno emprego
 - subemprego
 - emprego sazonal
- setores tradicionais que, sofrendo reformulação tecnológica, demandam novo tipo de qualificação de mão-de-obra ocasionando, por outro lado, o desemprego.

São exemplos, dentre outros: a modernização de indústrias têxteis; a racionalização dos serviços bancários; a mecanização da lavoura (16).

À medida em que o subsistema econômico sofre alterações estruturais e conjunturais, graças a uma série de variáveis, sendo a tecnologia uma delas, observa-se uma flutuação grande na estrutura de empregos. O resultado preliminar: em certos setores há escassez de mão-de-obra e, em outros, nota-se o excedente. Assinale-se que estes conceitos de escassez e excedente, não se limitam ao aspecto quantitativo.

Muitas vezes o que ressalta é o aspecto qualitativo da

mão-de-obra.

Cabe ao subsistema de ensino, em última instância, flexibilizar-se e atualizar-se de maneira tal que possa responder, não apenas aos seus objetivos mais altos quanto à auto-realização do indivíduo, mas também às solicitações do subsistema econômico, cada vez mais penetrado pela tecnologia.

6.6- A Geografia, o mercado-de-trabalho e a mão-de-obra

Pesquisa sobre mercado-de-trabalho.

Observa-se que de há muito existem no Brasil organizações que realizam pesquisas sobre mercado-de-trabalho e a decorrente questão da demanda-oferta de mão-de-obra. O Ministério do Trabalho, através de setores específicos (delegacias) e do Departamento Nacional de Mão-de-Obra; o SENAI, o SESI e o SENAC; a Federação das Indústrias; o Ministério da Agricultura; órgãos particulares, como a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação João Pinheiro; o Instituto Brasileiro de Estatística da Fundação IBGE e outros mais atuam neste setor contratados por empresas particulares e governamentais.

Mas há uma observação que se faz necessária: avultam as estatísticas, as pesquisas, mas conhece-se pouco, pouquíssimo a respeito do assunto. As causas podem ser de várias ordens:

- desentrosamento entre os órgãos de pesquisa;
- emprego de metodologias pouco compatíveis com os objetivos;
- evolução rápida do fenômeno e descompasso com a lentidão da coleta e tabulação dos dados, etc.

Outra observação: determinadas pesquisas são setoriais, abrangendo pequenas áreas (uma cidade, um município, um Estado); ou determinados ramos de atividade: indústria petroquímica, medicina e enfermagem, marcenaria, magistério, etc.; ou são imediatistas, isto é, buscam analisar o fenômeno para atender a problemas emergenciais. Acrescente-se, ainda: têm uma conotação fortemente econômica, vale dizer, cuidam de estudar a relação demanda-oferta e a questão dos custos da mão-de-obra.

O país necessita de um esforço grande no sentido de conhecer os seus recursos humanos, a sua população economicamente ativa, a sua força-de-trabalho, para:

- aperfeiçoar, constantemente, o seu diagnóstico sócio-político-econômico;
- estabelecer metas globais e setoriais;

- corrigir as disparidades de renda e os desníveis regionais;
- impulsionar o sistema educacional a fim de que ele co-participe, no tempo e no espaço, do processo de crescimento e de desenvolvimento;

Para tanto, a análise do mercado-de-trabalho e da mão-de-obra não pode ter um direcionamento puramente econômico. Esta hipertrofia levou e levará a distorções graves que se tornarão mais agudas na medida em que novos contingentes humanos cheguem à idade de entrar no mercado-de-trabalho.

Das crianças nascidas em 1972, grande parte (2 milhões ? 3 milhões?...) daqui a 14, 15, 18 anos necessitará de novas, diversificadas e múltiplas oportunidades de emprego.

Uma nova visão das pesquisas sobre mercado de trabalho.

Tome-se como ponto de partida, apenas por uma questão metodológica, a obra de Pierre George - Sociologia e Geografia⁽¹⁷⁾. O capítulo I - O Trabalho - realmente coloca o problema de um ângulo de abordagem muito equilibrado. Resumindo o pensamento expresso (p.94):

Tema: trabalho	diversas facetas	enfoques específicos
----------------	------------------	----------------------

Faceta tecnológica	(parcialmente assimilada pela análise geográfica)
--------------------	---

↓
Responde à questão: como, com que, quando ?

Faceta sociológica

↓
Responde à questão: por quem, para quem ?

Faceta econômica

↓
Responde às questões:

{
posse dos meios de produção ?
investimentos ?
modos de comercialização e mercados ?
conjuntura ?
quantidade e qualificação do emprego ?
polos de desenvolvimento e fluxos econômicos ?
}

Faceta geográfica

↓
Responde à questão: onde ? → necessita reagrupar e sintetizar os dados refletidos pelas 3 outras facetas.

A seguir o autor tece valiosas considerações sobre duas grandes unidades: o trabalho rural e o trabalho industrial e urbano.

Se a análise do mercado-de-trabalho e da estrutura de emprego se fizesse, num país como o Brasil, a partir das sugestões apresentadas por Pierre George, já se teria dado um largo passo nessa questão. Seria conclusivo, no mínimo:

1º- o fenômeno tem que ser estudado interdisciplinarmente;

2º- cada área objeto de análise apresenta uma especificidade. Embora seja possível partir, em certos casos de modelos, a pesquisa local é indispensável para detectar as nuances, as características, o potencial, as perspectivas;

3º- a dinâmica regional exige a atualização mais ou menos constante das pesquisas iniciais;

4º- os resultados obtidos serão muito mais fidedignos, respondendo às necessidades da área de estudo, justamente porque analisam o fenômeno interdisciplinarmente, jogando mais com duas variáveis de peso: tempo e espaço.

Outra sugestão de valor, que deve ser levada em conta ao se proceder a uma análise regional, com vistas e ressaltar o binômio mercado-de-trabalho/mão-de-obra, é dada por Yves Lacoste⁽¹⁸⁾. Interessa notar que a partir do estudo do desemprego, em uma área (microrregião, Estado, macrorregião, País), no caso subdesenvolvida, pode-se, através da Geografia:

- levantar as características gerais da área, do ponto de vista físico, ressaltando os traços que interessem à organização espacial;
- proceder à identificação do perfil demográfico e de composição da força-de-trabalho;
- estudar a evolução histórica e seus reflexos presentes, nos dados que se identifiquem como freios e/ou aceleradores do progresso;
- caracterizar o subsistema econômico, detectando os pontos de estrangulamento e suas repercussões na geração do fenômeno do subemprego, desemprego crônico e cíclico;
- estudar soluções alternativas para a implantação de uma política e organização do investimento-trabalho.

No caso específico de zonas rurais com acentuado grau de pauperismo e, conseqüentemente, com agudas formas de desemprego, propõe Yves Lacoste dois tipos de intervenção de poder central:

- 1.ª- "ações permanentes administrativas e políticas;

2.^a- intervenções materiais destinadas a permitir o início do desenvolvimento na região" (18) .

Uma vez deslanchado o processo de organização, intensificando e diversificando a produção agrícola, a continuidade do crescimento dependerá menos da intervenção inicial, ou dela poderá prescindir.

Todavia, na fase inicial, são relevantes os trabalhos dos agrônomos e dos geógrafos, assinala o mesmo autor.

Ao geógrafo, notadamente, caberiam tarefas relacionadas com o estudo da região, principalmente do ponto-de-vista climático, de modo a permitir:

- "avaliar o grau de segurança de uma cultura considerada, numa região e um ambiente técnico dados (portanto e evitar aos planejadores graves erros de previsão em matéria de crescimento da produção ou da rentabilidade de investimentos);
- propor enriquecimentos do capital cultural por adoção de culturas novas;
- intervir na produção, estabelecendo sinais de alarme para prever a aproximação de uma ameaça climática e permitir aos técnicos da agricultura tentar enfrentá-la ou aos da economia preparar coberturas para uma queda da produção" (18) .

Em síntese, conclui-se que o problema do desemprego e, por via reflexa, do emprego, em zonas agrárias, não é fruto exclusivo de um fenômeno e, nem sempre a economia, ou a sociologia, isoladamente podem diagnosticar as causas e propor soluções.

Mais uma vez se evidencia a imperiosidade dos trabalhos interdisciplinares, com lugar de destaque para a Geografia.

Ainda para o estudo integral e integrado da questão mercado-de-trabalho/mão-de-obra, conta a Geografia com um arsenal de tecnicas e de metodologias, que tanto podem interessar a uma zona agrária, como a um núcleo urbano (qualquer que seja sua populacional), ou, o que é mais completo, à análise de tipos de regiões e processos de polarização.

"Algunos utilizaron datos para las ciudades, solamente, omitiendo las industrias rurales; otros usaron datos rurales y urbanos, lo que planteaba el problema de la diferenciación de los tipos de fabricación

que solo satisfacía las necesidades locales y los que sirven a mercados más amplios, obteniendo así ingresos de la región en estudio. R. Hartshorne (1936) abordó el problema suponiendo que diez por ciento de la población total de una ciudad participaba en las actividades industriales locales.

Así, se consiguieron progresos notables en cuanto a la diferenciación de los componentes básicos y no básicos de la masa de empleados, entendendiéndose por "básicas las actividades que producen mercancías para allende de las necesidades locales, de modo que se ponen a la disposición del intercambio interregional y de la compra de productos o servicios de otras regiones" (19).

Nos estudos das funções urbanas, os conceitos de "básico" e "não básico", ainda pouco explorados na literatura geográfica produzida no Brasil, podem ser elementos de grande utilidade na caracterização dos mercados-de-trabalho/mão-de-obra.

"Los estudios tradicionales de comunidades, basados en datos de categorías profesionales, publicados en el censo o proporcionados por órganos de empleo, generalmente son seriamente deficientes en un aspecto: no dan la medida de las actividades básicas, porque tales datos de categorías profesionales no permiten una clasificación segura de las actividades en términos de las áreas geográficas en que son vendidas las mercancías y productos de la ciudad. El componente local no se puede distinguir del componente más fundamental (básico), que sostiene a la ciudad. Así, el método convencional de medir las "estructuras de medios de vida-aunque estas sean muy informativas- posee una deficiencia clara" (20).

Outra orientação valiosa pode ser encontrada ao se estudar o "método das necessidades mínimas".

"El método de las necesidades mínimas es un procedimiento substitutivo destinado a la comprensión de la estructura del empleo urbano" (21).

Muitas outras sugestões enriquecem a bibliografia geográ-

fica, no que diz respeito ao problema da caracterização do mercado-de-trabalho⁽²²⁾.

Resulta dessa breve apreciação que se fez, a propósito do papel da Geografia na caracterização sócio-econômica de uma área, com vistas a um melhor conhecimento da relação demanda-oferta de mão-de-obra, que é válido insistir sobre o tema:

1º- o crescimento acelerado da economia brasileira, que ainda se realiza sob a forma da relação "centro-periferia", necessita de um suporte diagnosticador quanto à PEA e à força-de-trabalho, inclusive do ponto de vista qualitativo;

2º- o aumento demográfico e a mobilidade da população requerem estudos amplos, integrados, no que respeita ao mercado-de-trabalho, quanto às demandas atuais e futuras. Esses estudos, no estágio atual, são fragmentários, dispersos, não possibilitando uma perfeita "transparência do mercado", isto é, conhecimento real da demanda e da oferta por parte de empregadores e da mão-de-obra;

3º- a "transparência do mercado" não é, não pode ser tarefa de especialistas de uma só área: necessita-se da formação de equipes tecnicamente preparadas para esses trabalhos. Tudo faz crer que a marginalização dos geógrafos dessas equipes se traduzirá por uma abordagem ou deformada, ou incompleta, ou imediatista, do quadro que diagnostique e que possibilite projeções de demanda-oferta a curto e médio prazos;

4º- o estudo da "transparência do mercado" interessa de perto ao subsistema de ensino, para que ele possa.

- alterar, quando necessário, seus planos curriculares, para atender à formação de técnicos e especialistas, seja a nível de 1º, de 2º e de 3º graus (este é um dos objetivos da educação);
- preparar alunos com formação de base geral e, em parte, com direções, habilitações profissionalizantes, treináveis rapidamente nas empresas;
- não apenas atender às solicitações do mercado, mas provocar o aparecimento de novas demandas.

Cabe relevar que os estudos sobre mercado-de-trabalho/mão-de-obra devem conjugar os esforços dos órgãos governamentais específicos e das escolas.

"Em primeiro lugar, não parece recomendável que cada Universidade, isoladamente, se lance à realização de pesquisas de mercado-de-trabalho, a nível local ou

microrregional. Como já deve estar claro, essas pesquisas têm sérias limitações. Nos casos em que existe um mercado geograficamente bem definido, de dimensões razoáveis e para o qual está voltada a maior parte da oferta de mão-de-obra produzida pelos estabelecimentos da região, seria admissível que o conjunto das Universidades e Escolas aí situadas patrocinasse uma tal pesquisa.

.....
 "Outra linha de atuação da maior importância seria o incentivo aos Departamentos ou Institutos na área das Ciências Sociais, como Economia, Sociologia, Psicologia e de Educação para a realização de estudos e pesquisas sobre a economia regional, a problemática social e econômica do emprego (o que é distinto de pesquisa de mercado),"

.....
 "O que se está pretendendo sugerir é que a Universidade não pode e não deve esperar que os órgãos governamentais lhes digam o que se está passando no seu próprio mundo. Ao contrário, cabe a elas dizer-lhes" (23).

Por último, para deixar bem clara a posição dos estudos geográficos, associados aos de outros especialistas, vale apresentar o quadro nº 32, a seguir.

Verifica-se a necessidade do suporte geográfico quer nas diferentes fases do diagnóstico como na elaboração do plano, ambos enquadrados no "Estudos e Planificação dos Recursos Humanos" (24).

QUADRO Nº 12

ESQUEMA PARA O ESTUDO E PLANIFICAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

6.7- Conclusões Parciais

- 19 - O crescimento econômico e o desenvolvimento social estão intimamente relacionados com o binômio mercado-de-trabalho/mão-de-obra.
- 29 - No Brasil os estudos sobre esse binômio ainda se encontram em fase embrionária, não em termos de tempo, mas em termos de metodologia, coordenação, informação, análise e prospectiva.
- 39 - A expansão econômica, o crescimento da PEA, a tecnologia, não podem prescindir de estudos mais integrados sobre o mercado-de-trabalho e a mão-de-obra.
- 49 - O sistema de ensino se defasa em relação às necessidades do mercado-de-trabalho por várias razões, inclusive porque a Escola se mantém alheia à realidade que deveria procurar configurar.
- 59 - A Geografia deve e pode contribuir, juntamente com outras áreas de pesquisa, para o estudo mais aprofundado das relações de manda-oferta de mão-de-obra.
- 69 - A Geografia dispõe de um suporte metodológico específico para trabalhos dessa natureza.
- 79 - Para o conhecimento da "transparência do mercado", devem somar esforços as autoridades governamentais e as escolas, ressaltando-se, neste particular, o papel que as Universidades podem desempenhar na área de sua influência.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 6

- (1) CASE, Earl C. e BERGSMARK, Daniel R. - Geografia General.Regional Y Económica - Traducción española de la tercera edición inglesa (1950) por Luis Jordá. Barcelona - España - Ediciones Omega S.A. 1952.

Ver capítulo Primeiro: "El significado geográfico de las relaciones espaciales" - p. 23/38.

- (2) OLIVEIRA, Dêcio Rufino de. Recursos Naturais. Fatores Determinantes na Ocupação do Território Brasileiro. Rio de Janeiro - -GB - Editora Gondwana Ltda. 1971 - p. 29/37.

- (3) DERRUAU, Max- Tratado de Geografia Humana - Traducido por Raimundo Griño - Barcelona - España - Editorial Vicens - Vives - - 1964.

Ver, particularmente: p. 35/46; p. 107/118; p. 165/173.

- (4) MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL - Projeto do I Plano Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social- 1972/74 - Brasília - DF -Composto e impresso no Serviço Gráfico da Fundação IBGE - 1971.

"O modo brasileiro de organizar o Estado e moldar as instituições para, no período de uma geração, transformar o Brasil em nação desenvolvida, constitui o modelo brasileiro de desenvolvimento". p. 4

"A Política de Integração Social opera no sentido de:

I - Assegurar a participação do trabalhador na expansão da renda nacional.

II - Democratizar o capital das empresas.

III - Impedir os abusos do poder econômico.

IV - Expandir os programas de desenvolvimento social,

V - Valorizar as categorias vitais para o desenvolvimento.

VI - Apoiar as categorias de renda mínima.

VII - Recuperar as populações marginalizadas"p.29/30

- (5) ASSIS, Marisa de, et alii. Mercado de trabalho em São Paulo. São Paulo-SP - Cia. Editôra Nacional. Instituto de Pesquisas Econômicas - 1972 - p.36

Esse trabalho recente é básico para a consulta de professores, administradores educacionais, planejadores... e geógrafos.

A Parte I: Introdução: Aspectos metodológicos é valiosa. Igualmente a Parte II: A Força de Trabalho, vale muito como análise do problema.

- (6) HARBISON, Frederick H - Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: problemas e estratégia. Tradução de Luiz Pereira, in Desenvolvimento, Trabalho e Educação - José Medina Echevarria, et alii. Rio de Janeiro-GB - Zahar Editores - 1967- p.153
- (7) RIBEIRO, Paulo de Assis - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro - in "A Educação que nos convém" - Rio de Janeiro- GB. APEC Editora S.A. - 1969
- O trabalho do professor Paulo Assis Ribeiro é importante para se ter uma noção das múltiplas ligações entre sistemas educacionais e mercado-de-trabalho. O artigo é acompanhado por inúmeras tabelas e gráficos, não apenas relativos ao Brasil, mas referentes a outros países.
- (8) MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL - op. cit. p.54
- (9) MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL - Boletim Técnico do SEPT - Rio de Janeiro-GB - Serviço de Estatística de Previdência e Trabalho. IBGE nº 21 - Dezembro-1970.
- (10) LEI Nº 5692/71 - Presidência da República
- (11) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - Ensino Supletivo - (Parecer nº 699/72) Funções do Ensino Supletivo - p. 7/11.
- (12) LOBO, Thomaz Thedim - Tecnologia e Desenvolvimento, in Brasil Potência - diversos autores - São Paulo-SP. Editora Unitas Ltda. 1971 - p. 333.
- (13) CASTRO, Alberto Pereira de - Tecnologia para um país em desenvolvimento, in Brasil Potência. São Paulo-SP. Editora Unitas Ltda. 1971 - p. 319/320.
- (13) CASTRO, Alberto Pereira de - op. cit. p. 321/323
- (14) LOBO, Thomaz Thedim - op. cit. p. 340.
- (15) LOBO, Thomaz Thedim - Transferência de Tecnologia, in op. cit. p. 342/351.
- (16) UNESCO - El Correo - La espiral del desempleo - Paris- Francia - Año XXIII Febrero - 1970 - p. 28/30

"Tanto el desempleo como el subempleo son resultado de una incapacidad para absorver el gran incremento en la fuerza de trabajo que resulta de la gran aceleración del crecimiento demográfico".

.....

"En los sectores no agrícolas de los países de ingresos bajos uno de los motivos de que las medidas mas amplias de desarrollo no hayan logrado crear oportunidades adecuadas de empleo ha sido, indudablemente, el excesivo estímulo acordado, por una deformación oficial de los costos de los factores, a la adopción de técnicas que exigen muchas maquinas y poca mano de obra. Como ya se dispone de este tipo de técnicas en los países industrializados, los organismos que proporcionan ayuda y los contratistas extranjeros han tendido a transferirla a los demás países sin someterla a las necesarias modificaciones". p. 28

- (17) GEORGE, Pierre - Sociologia e Geografia - Tradução de Sérgio Miceli - Rio de Janeiro-GB. Companhia Editora Forense - 1969.
 - (18) LACOSTE, Yves - Perspectivas da Geografia em País Subdesenvolvido - in Geografia Ativa - Pierre George, et alii - São Paulo-SP. - Difusão Européia do Livro - Editora da Universidade de São Paulo - 1966 - p. 47/158.
 - (18) LACOSTE, Yves - op. cit. p. 151/152
 - (18) LACOSTE, Yves - op. cit. p. 155
 - (19) HARRIS, Chauncy D. - Métodos de investigación en regionalización económica, in Centralidade - Regionalização - Textos Básicos-1- Rio de Janeiro-GB. Instituto Panamericano de Geografia e História - 1968.
- O autor apresenta muitas outras valiosas contribuições para esboço de metodologias que visem à análise do problema em foco. Ver, em especial: p. 56 - "Zonas - problema" e item II - "Regiones de organización" - p. 56/61.
- (20) ALEXANDER, John W. - El concepto básico - no básico de las funciones económicas urbanas, in Classificação Funcional das Cidades - Textos Básicos-2- Rio de Janeiro-GB. Instituto Panamericano de Geografia e História - 1969.
 - (21) ULLMAN, Edward L. e DACEY, Michael F. - El método de las necesidades mínimas en el estudio de la base económica urbana, in Classificação Funcional das Cidades. Textos Básicos-2- Rio de Janeiro-GB. Instituto Panamericano de Geografia e História - 1969.
 - (22) CARRIÈRE, F. e PINCHEMEL, P. - Funções banais e específicas, in Classificação Funcional das cidades - Textos Básicos-2- Rio de

Janeiro-GB. Instituto Panamericano de Geografia e Historia - 1969.

O trabalho dos dois autores esclarece a respeito dos métodos econômicos e dos métodos demográficos, empregados pelos geógrafos, para a análise das funções banais e específicas.

Os métodos demográficos têm sido preferidos por permitirem mais facilmente estabelecer-se, inclusive, análises comparativas entre várias cidades.

- (23) SOUZA, Edson Machado de - Expansão do Ensino Superior e Necessidades do Mercado de Trabalho. Brasília-DF. - Ministério da Educação e Cultura - 1972 - p.32/37.
- (24) CORRÊA, Arlindo Lopes - Reflexões sobre uma política de recursos humanos para o Brasil. - Rio de Janeiro-GB. - Ministério do Planejamento e Coordenação Geral - IPEA/CNRH - 1971 - p.6 .

V - A FORMAÇÃO DOS GEÓGRAFOS E DOS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA.

C A P Í T U L O 1

OS CURSOS DE GRADUAÇÃO E DE PÓS-GRADUAÇÃO

1. OS CURSOS DE GRADUAÇÃO E DE PÓS-GRADUAÇÃO

1.1 - Objetivos

- 1º - Proceder à análise da colocação dos cursos de Geografia, na universidade e nas escolas superiores isoladas.
- 2º - Discutir as tendências atuais dos cursos de graduação em Geografia.
- 3º - Examinar a situação dos cursos de pós-graduação em Geografia.
- 4º - Verificar as possibilidades de formação de professores de Geografia e de geógrafos que se possam dedicar ao planejamento educacional.

1.2 - Introdução

Analisar a problemática de cursos de graduação e de pós-graduação em Geografia é tarefa que deve ser precedida de um estudo sintetizado sobre a universidade. Obviamente se os referidos cursos são parte do conjunto de atividades que se desenvolvem no "sistema" universitário, deve-se partir da estrutura mais ampla, suas características, suas finalidades, sua essência, para se chegar à análise de uma parte componente desse "sistema". Justifica-se essa abordagem:

- 1º - Os conceitos de universidade, no mundo, são variados e, mesmo, contraditórios;
- 2º - o "fenômeno universidade", no Brasil, é recente, debate-se em busca de uma caracterização ampla: a própria Reforma Universitária (1) ainda não se concretizou integralmente no País;
- 3º - os cursos de graduação e os de pós-graduação - como os de Geografia - devem ser analisados à luz de um contexto mais amplo, isto é, da escola superior. Certos autores preferem focar o ensino superior como um sistema, tal como o são o ensino de 2º grau e o ensino de 1º grau. O conjunto integraria um sistema de ordem superior ou "meta-sistema" (2).

No presente trabalho - e a própria conceituação de sistemas o permite - tem-se considerado todo o ensino como um subsistema, que se liga ao sistema sócio-político-econômico. Ainda a partir da conceituação mesma de sistema, os subsistemas podem ser divididos em partes, que são os sub-subsistemas. Em qualquer ângulo que se coloque o analista cabe reconhecer que um sistema é integrado por unidades ligadas umas às outras, em constante ação e interação.

O "sistema" universitário, ou o ensino superior, simplesmente, como parte integrante do subsistema educacional, deve ser o ponto de partida para se descer ao levantamento das características dos cursos de graduação e de pós-graduação em Geografia.

1.3 - A Reforma Universitária

A Lei nº 5540, de 1968, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior no Brasil. Decorridos quatro anos, observa-se que a implantação da reforma atinge graus variados de intensidade e de qualidade, o que não constitui surpresa, por muitas razões dentre as quais podem ser ressaltadas:

- 1º - o que se convencionou denominar "crise da universidade" é um fenômeno muito generalizado, ocorrendo na maioria dos países;
- 2º - os conceitos vigentes e debatidos sobre a essência, as funções e a estrutura universitária, de igual modo são díspares, não sendo válido imaginar-se "a universidade" como sinônimo de modelo único, mas "universidades", que variam extremamente entre si;
- 3º - o Brasil carece de tradição universitária: a rigor a universidade no país está sendo criada e não recriada, como ocorre em outros centros;
- 4º - os cursos de nível superior, correspondiam a modelos estrangeiros transplantados para a nossa realidade. Aspecto a assinalar: a autonomia de gestão desses cursos reflete-se, ainda hoje, numa dificuldade de integração entre os diversos núcleos que devem compor a universidade;
- 5º - os estudos a respeito da organização universidade são relativamente recentes no Brasil, já não do ponto de vista axiológico ou teleológico, mas operacional.

Observe-se, a seguir, um breve desdobramento dos cinco itens anteriores.

A crise da universidade

Por certo essa crise não é um fenômeno isolado de um contexto mais amplo, ou seja, a crise sócio-político-econômica que ocorre, a rigor, em quase todos os países. O momento histórico (1945/década de 70) é de profundas reformulações, reajustamentos, busca de novos caminhos e a universidade, de uma ou de outra forma, reflete essas alterações em gestação ou em processo desencadeado.

A esse fato, por si só capaz de provocar reflexões sobre natureza, essência e finalidades do ensino universitário, acrescenta-se o da "explosão cultural" causado principalmente:

- pelo crescimento demográfico acelerado em vários países;
- pela multiplicação de novos inventos que transformam os padrões vivenciais e os níveis de aspiração individual e social;
- pelo aumento da escolarização básica que vai conduzir à busca de novos níveis de escolarização, considerando-se o universitário como meta última a atingir;
- pelo aumento dos meios de comunicação de massa.

Os fatos assinalados - e são apenas alguns dentre uma constelação, levam ao questionamento do papel da educação como um todo e do ensino universitário, como parte do subsistema.

Problemas de natureza vária são debatidos, tais como:

- qual o limite crítico de absorção da massa estudantil pelo ensino superior?
- dado que "o conhecimento é poder", quais as vinculações da universidade com a estrutura política? quais os limites ideais de relacionamento universidade-empresa?
- a universidade deve cobrir, abranger todos os ramos do conhecimento, ou deve haver uma repartição de especializações entre o complexo universitário de um país?
- qual a função da universidade no que se refere à pes-

quisa científica?

- deve a universidade apenas responder aos reclamos sociais ou, mais que isso, deve ser um "radar social"⁽³⁾ capaz de antever as mudanças e trabalhar no sentido de reformular-se, reajustar-se, para comandar as alterações do processo social?
- a universidade tal como hoje é concebida é um modelo ultrapassado, devendo abrir caminho para a multiversidade?

Estas e outras indagações refletem um estágio de profundo repensar a universidade. Parece claro que não haverá uma resposta, mas soluções variadas, até mesmo nos estreitos limites de um país. Começa, igualmente, a tomar corpo a noção de flexibilidade da estrutura organizacional da universidade, capaz de refazer-se e reajustar-se e, não mais, constituir uma entidade de tal maneira isolada e pesada que tenda à desintegração de todo "sistema fechado": morte por entropia, isto é, falta de alimentação que resulta do intercâmbio com outros organismos sociais, no caso.

Os paradoxos da universidade

As organizações complexas, por certo, engendram paradoxos, conflitos, debates quanto a sua estrutura e finalidades. O ensino universitário é exemplo típico.

Fugiria ao propósito deste trabalho aprofundar a análise dessas contradições, por isso se buscará uma síntese dos pontos cruciais, a partir de recente trabalho do professor Newton Sucupira⁽⁴⁾.

- a) O crescimento da universidade, em termos físicos e qualitativos, é uma das causas de sua desagregação, "...a universidade é uma vítima de seu próprio êxito, de seu gigantesco crescimento".
- b) A acusação de tradicionalismo, acrescenta-se a acusação de pragmatismo, que deixa em plano secundário a valorização da "alta cultura".
- c) Deplora-se a massificação do ensino superior, ao mesmo tempo em que se luta pela democratização do acesso à universidade.

- d) Dicotomizam-se as correntes que propugnam pela "unidade do saber" (universidade como repositório do conhecimento) e, ao inverso, pela necessidade de desenvolver a especialização científica.
- e) A universidade ou deve ser um organismo integrado, coeso ou deve-se partir para a criação de escolas profissionais, institutos especializados, que não guardam entre si unidade de propósitos.
- f) Ênfase maior ao ensino ou à pesquisa?
Qual o ponto de equilíbrio e de entrosamento entre ambas as atividades que devem ser de natureza intercomplementar?
- g) A universidade ou é acusada de conservadorismo ou é atacada por estimular a inovação social e a crítica de valores.
- h) A autonomia universitária debate-se entre:
- controle público ou não;
 - liberdade acadêmica ou ensino integrado;
 - demanda social ou demanda econômica;
 - especialização ou polivalência.
- i) Preparação de grande massa de estudantes para a vida profissional ou criação de novos conhecimentos.
- j) Entrechoque: tensão entre suas limitações institucionais e novas tarefas reclamadas pela civilização tecnológica.
- l) De uma ou de outra forma, a massificação no ensino universitário (ascensão social, profissionalização) esbarra com obstáculos:
- insuficiência de pessoal docente habilitado;
 - classes muito numerosas;
 - relacionamento pedagógico-vivencial (alunos-professores) prejudicado;
 - infra-estrutura incapaz de atender à crescente demanda;
 - recursos financeiros insuficientes.

- m) Democratização = heterogeneidade social do alunado em instituições que se criaram (e não se reajustaram) para atender à educação de uma "soi-disant" elite.
- n) Universidade estática x universidade que deve acompanhar, ou estimular, ou provocar:
- novas tecnologias educacionais;
 - a organização da pesquisa.
- o) O intelectual solitário, pesquisando só ou quase só, tem que ser substituído pelo trabalho de equipe, dispondo de recursos e ambientes específicos e de custo-sa manutenção.
- p) A "universidade-claustro", fechada para o mundo exterior, deve ser substituída pela universidade que apre-sente alto grau de integração e cooperação com a soci-edade.
- q) Pressão social —————> Universidade <———— Pressão da
para melhor a- juventude
tendimento as que a acu-
suas exigênci- sa de se-
as utilitárias. vidão
ordem es-
tabeleci-
da.
- r) A universidade deve realizar a síntese dialética entre a "orientação tecnocrática" e a "magistratura do espírito".

A questão é compatibilizar essas atividades que não se devem antagonizar, mas completar-se.

t) A universidade não é capaz de se pensar (?) diferentemente da forma por que foi concebida, mas não pode sobreviver sem se repensar, face às mudanças sociais.

u) A universidade deve:

- responder a uma demanda social;
- dispor de autonomia no emprego de seus meios e quanto a sua própria organização;
- constituir um conjunto social onde se organizem relações sociais específicas.

v) Imperioso que a universidade se considere uma empresa cuja finalidade é produzir:

- ciência
- tecnologia
- cultura em geral

Como empresa "sui-generis" não pode fugir aos princípios básicos de racionalização de suas atividades.

x) A "universidade-conglomerado" deve ceder lugar à "universidade-sistema".

Essa síntese deixa antever que as contradições, as tensões e os paradoxos que envolvem a universidade, exigem estudos acurados para repensar, reorganizar o ensino superior capacitando-o a não se fossilizar.

O problema não é típico de países em desenvolvimento, a questão, muitas vezes, é mais dramática nos países de longa tradição universitária (Grã-Bretanha, França, Estados Unidos, Alemanha, etc.) necessitam romper com o peso do tradicionalismo, removendo as barreiras que estrangulam o renascimento da universidade.

A universidade no Brasil

A rigor pode-se dizer que a universidade no Brasil é um "devir" isto é, apresenta-se em estado de formação, debatendo-se à busca dos modelos que melhor correspondam as nossas realidades e necessidades.

Não há no Brasil tradição universitária, como na Alemanha (centro de pesquisa); na Grã-Bretanha (preparação aristocrática das elites); nos Estados Unidos (síntese entre a formação de técnicos e a pesquisa, o cultivo do saber); na França, de que importamos o modelo (preparação dos "quadros dirigentes superiores" para a administração nacional).

Originalmente, tivemos a criação de cursos superiores isolados, cuidando basicamente da preparação dos bacharéis (em direito, primordialmente e, em plano secundário, em medicina e em engenharia). A sociedade agrária, latifundiária, nitidamente dual, necessitava de juristas ou simplesmente advogados que cuidassem dos interesses agrários e exportadores; em plano mais modesto, de médicos e de engenheiros que atendessem à classe dirigente, nas cidades a despontar⁽⁵⁾.

As transformações no panorama mundial, após 1918, tiveram algum reflexo no Brasil, traduzido por tentativas de novas orientações econômicas. O ensino igualmente passou a ser questionado, mas o de nível superior permaneceu reflexo do modelo napoleônico: a escola para as elites dirigentes se consolidou.

É conveniente, mais uma vez, deixar claro que a organização do ensino superior é uma repercussão da própria estrutura social, política e econômica, esta no Brasil só começa a sofrer as primeiras alterações mais profundas a partir de 1945^{(6) (7)}.

Entre a década de 30 e a de 60, assiste-se à proliferação de faculdades isoladas, concentrando maciçamente alunos nos cursos de Filosofia (formação de professores) e de Direito.

Quando o Brasil parte para a reorganização econômica, iniciando a política de industrialização que visava a substituir a importação de bens de consumo, é que se verifica o crescimento das matrículas nos cursos de engenharia, de economia, de química, de geologia, de medicina. O modelo faculdade persistiu. Somente pró-forma podia-se denominar universidade ao aglomerado de faculdades autônomas, com tênues ligações em torno de uma Reitoria⁽⁸⁾.

Mais recentemente, na década de 60, é que se buscou passar do modelo da "universidade paleotípica" (câtedras e sistema piramidal de administração) para a "universidade neotípica" (organização departamental integrada e interligada)⁽⁹⁾.

As barreiras a ultrapassar estão identificadas, hoje há um consenso de necessidade de se recriar ou melhor dizendo, criar a universidade brasileira. Esta não pode ser mais um modelo reflexo de universidades estrangeiras que servem a específicos contextos.

"Os dados estatísticos confirmarão, certamente, que as universidades produzem essencialmente os profissionais, os homens de ciência e de cultura que são exigidos pela sociedade a que pertencem"⁽¹⁰⁾.

A origem dos cursos superiores no Brasil: problemas atuais.

Foi assinalada anteriormente, de forma sintética, a origem, a atomização e a alienação dos cursos de nível superior no Brasil.

A criação de "universidade-prestígio", não obstante a Lei nº 5540, ainda é um fato no país⁽¹¹⁾.

A cristalização de um falso sentido de autonomia pedagógica e administrativa, de que a figura do catedrático (a câtedra foi extinta pela Lei nº 5540) era o símbolo máximo, obstaculizou de forma ponderável o esforço da criação da "universidade-sistema" que difere, no conceito e na organização da "universidade-aglomeração - de-escolas".

O ano de 1968 representa um marco importante para a universidade brasileira, tomada em sentido geral: o anacronismo, a rigidez estrutural, a sua não-correspondência às expectativas sociais e econômicas, conduziram-na a um impasse que se traduziu por uma série de estudos, cujo objetivo era propor soluções para a problemática mais que evidenciada.

O Relatório Meira Matos, as conclusões do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e a Lei nº 5540 abriram caminhos, apontaram deficiências, levantaram alternativas para um repensar e um recriar (ou criar, seria mais exato) a universidade no Brasil. Entenda-se o singular "a universidade" não como sinônimo de modelo único, mas como indicativo de pressupostos básicos que deveriam orientar as proposições para os diversos modelos de universidade.

É de justiça assinalar o pioneirismo da Universidade de Brasília que lançou os germes da Reforma Universitária, embora ela própria, por motivos conjunturais, tenha sofrido processos de reajustamentos.

Os princípios básicos que hoje orientam as novas modalidades de estruturas organizacionais, podem ser sintetizadas como segue⁽¹²⁾:

- " - Integração estrutural e funcional da universidade tendo por base o princípio de não duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes, de modo a assegurar a plena utilização dos recursos empregados em sua manutenção e funcionamento.
- Concentração dos estudos básicos, científicos e humanísticos, num sistema integrado de unidades, para servir a toda a universidade.
- Instituição do sistema departamental, concentrando-se, em cada departamento todo o pessoal docente e recursos materiais relativos à mesma área de conhecimentos propiciando, assim, as condições para que as atividades didáticas e de pesquisa se realizem no sistema de cooperação.
- Institucionalização das atividades interescolares com a criação de órgãos de coordenação responsáveis pelas atividades de cada curso ou projeto, compreendendo professores de diferentes departamentos e unidades que participam do curso.
- Supervisão dessas atividades ao nível da administração superior da universidade por meio de órgãos de coordenação central com poderes deliberativos.
- Possibilidade de criação de órgãos setoriais com funções deliberativas e executivas destinadas a coordena

nar unidades afins para a integração de suas atividades."

A unidade básica na estrutura universitária é o Departamento que reunirá professores, instalações e recursos para ministrar cursos que sirvam a vários outros órgãos, sejam eles Institutos ou Faculdades.

Os modelos propostos são vários e caberá a cada universidade a adoção do que melhor corresponda à sua realidade.

Observe-se a seguir a série de modelos, que não se esgotam, mas possibilitam combinações variadas.

GRÁFICO Nº 27

ÓRGÃOS BÁSICOS DA UNIVERSIDADE DE ESTRUTURA TRIPARTIDA

INSTITUTOS CENTRAIS

Gráfico nº 28

ESQUEMA 1 - FACULDADES E DEPARTAMENTOS

Fonte: A Condição Atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira -
MEC - Newton Sucupira - 1972

Gráfico nº 29

ESQUEMA II - ÓRGÃOS SETORIAIS, FACULDADES E DEPARTAMENTOS

Fonte: A Condição Atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira

MEC - Newton Sucupira - 1972

Gráfico nº 30

ESQUEMA III - CENTROS E DEPARTAMENTOS

Fonte: A Condição Atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira
MEC - Newton Sucupira - 1972

Gráfico nº 31

ESQUEMA IV - DEPARTAMENTOS

Fonte: A Condição Atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira
MEC - Newton Sucupira - 1972

Gráfico nº 32

ESQUEMA V - MISTO

Fonte: A Condição Atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira
MEC - Newton Sucupira - 1972

Observam-se nos gráficos de números 27 a 32, diversas proposições para a organização geral das universidades. Evidencia-se que há uma série de formas pelas quais a estrutura organizacional das universidades pode ser delineada. Isto vale para confirmar a idéia de que não há um modelo para a universidade, mas cada uma buscará definir-se em função de múltiplos variáveis, tais como:

- dimensão da matrícula;
- área de atuação da universidade;
- composição de áreas, como por exemplo, tecnológica, biomédica, formação de professores, etc.;
- flexibilidade que possibilite alterações no tempo.

Os gráficos de números 28 a 32, além de demonstrarem o que foi assinalado, evidenciam a existência nuclear do Departamento como célula básica de todo o conjunto.

Organização universitária: os conceitos de produtividade.

Foi demonstrado em várias passagens deste trabalho, que são relativamente recentes, no subsistema educacional brasileiro, os conceitos de investimentos, rentabilidade, qualidade do produto final, eficácia do processo educativo, relação entre ensino e desenvolvimento, relação entre educação e "renda per-capita", ligações entre ensino e mercado-de-trabalho, etc. As causas desse alheiamento da educação com relação a outras variáveis, em parte, foram assinaladas e podem ser redutíveis a duas causas básicas: falta de conhecimento e prática das técnicas de planejamento e a ilusão de considerar a educação válida em si mesma, quando ela é um subsistema de um sistema aberto.

Só aos poucos começa o subsistema educacional a ser comparado com uma empresa de natureza e finalidades específicas, é óbvio, mas que deve buscar orientar-se pelas técnicas de gestão e de operação empresariais, a fim de atingir mais rapidamente, mais eficientemente, seus objetivos visando ao clássico e batido: "a maximização de resultados e a minimização de custos".

A Reforma Universitária, entre outros objetivos, tem em mira racionalizar as atividades do ensino superior, vez que é possível considerar o protótipo da universidade brasileira um resíduo histórico, nunca um modelo a partir do qual possam ser ajustados outros modelos.

A produtividade em uma "universidade-sistema", tem que levar em conta uma série de fatores que, à primeira vista, são repudiados por certos grupos de educadores, sob alegação de que se trata de tecnoburocratizar uma atividade por sua própria natureza desvinculada de modelos, parâmetros, instrumentos de avaliação, análise de custos, etc. Evidentemente deve-se levar essa atitude à conta da desinformação, pois o planejamento universitário visa justamente possibilitar o máximo de rendimento nas atividades que são inerentes à própria universidade:

- formar profissionais qualificados e demandados pelo mercado-de-trabalho, a fim de evitar o "excedente profissional" que conduz aos desvios ocupacionais;
- realizar pesquisas e divulgar os resultados dessas pesquisas que, em parte, devem enriquecer o "know-how" tecnológico do país;
- conservar, propagar, aumentar o acervo cultural do país;
- promover a mudança social, através de inúmeras atividades, das quais a consciência crítica é, tão somente, uma delas.

O "planejamento" universitário, quando realizado na forma empírica, fatalmente conduz a graves e pesadas disfunções e perdas, que não são apenas de ordem financeira.

O estudo de situação deve proceder ao trabalho de planejamento e ressalta, nessa fase, a coleta de informações que possibilitem planificar sobre dados e não sobre hipóteses.

Helio Pontes⁽¹³⁾ alinha como indicadores básicos para o diagnóstico os seguintes:

- corpo docente (lotação, titulação, regime de trabalho, nível hierárquico, campo de trabalho-área ou disciplina, etc.);
- corpo discente (origem geográfica, caracterização sócio-econômica);
- corpo técnico e administrativo (lotação, função, regime de trabalho, escolaridade, etc.);
- vida acadêmica (disciplinas oferecidas, créditos, matrículas por curso, unidades e departamentos, número de turmas, evasão, repetência, candidatos a vestibular, etc.);

- finanças (receita: orçamentária, própria, de convênios e despesa: por atividades e projetos, por setores, unidades e departamentos);
- situação física (prédios, terrenos, área útil distribuída em termos de área para a administração, laboratórios de pesquisa e ensino, salas de aula e anfiteatros, gabinetes de professores e alunos, bibliotecas, recreação);
- equipamentos e bibliotecas (relação de equipamentos principais, em termos de preço, sofisticação e volume, acervo bibliográfico: livros e periódicos);
- região (características educacionais, demográficas e sócio-econômicas)."

A coleta de dados deve constituir atividade periódica da universidade ou de cada um dos seus setores, formando um "banco de dados" que fornecerá os indicadores básicos para o planejamento e o replanejamento.

A partir da análise da situação devem ser considerados os outros dados do problema que conduzam a um tipo de planejamento visando à máxima produtividade.

Em síntese, no sub-sistema devem ser levados em conta:

A entrada pode ser descomposta no seguinte:

- população a escolarizar:

quantidade
qualidade

- recursos

financeiros
humanos
físicos

O processo, que é a transformação dos "inputs", é a fase na qual operam diretamente os professores, os alunos, os administradores, de tal forma idealmente identificados quanto à natureza e as restrições do trabalho a realizar que possam aumentar a produtividade, seja na seleção dos objetivos, na tecnologia empregada, na utilização dos recursos.

Nesta fase devem incidir todos os esforços docente-disciplinantes porque é ela, de forma geral, a que apresenta maiores perdas. As perdas ou subutilização, no caso, se referem a:

- qualidade e quantidade do ensino e da pesquisa;
- reprovações, evasões;
- malbaratamento de recursos;
- formas diversas de ociosidade (de prédios, equipamentos, tempo, potencial intelectual, etc.)

A saída pode ser compreendida como:

- quantidade e qualidade de profissionais; sua relação com o mercado-de-trabalho;
- quantidade e qualidade das pesquisas e sua utilização para o crescimento econômico e o desenvolvimento social;
- ação sobre a comunidade.

Esses três elementos: entrada, processo e saída para serem constantemente reformulados e reajustados (sem o que a universidade se fossiliza) devem ser submetidos a um constante processo de avaliação (o que usualmente não se faz) cujos resultados possibilitarão, através de um confronto com expectativas e objetivos alcançados uma reformulação do planejamento.

Sem esse circuito contínuo de alimentação e realimentação, o sub-sistema universitário torna-se fechado e tem o destino dos sistemas não-abertos: morte por entropia.

Em conclusão, sendo a universidade complexa em sua estrutura, essência e responsabilidade social, não pode ser conduzida amadoristicamente ou alienada de seu papel no desenvolvimento social e no crescimento econômico.

Para tanto não basta a reforma universitária em termos de estrutura organizacional. É imprescindível que haja uma conscientização por parte de administradores, professores e alunos, sobre a vida universitária como uma etapa da educação permanente - que se pretende atingir - que necessita ser racionalizada, para facilitar a aprendizagem tendo como base a amorização⁽¹⁴⁾.

1.4 - A colocação da Geografia na estrutura universitária.

O ensino da Geografia no Brasil é bastante antigo, considerando-se, apenas, o ensino formal. Em 1850, o Imperial Colégio de Pedro Segundo previa a inclusão da Geografia, no curso de sete anos, a partir da 2a. série até a última ⁽¹⁵⁾.

Como não havia cursos específicos de formação de professores, durante muitas décadas o auto-didatismo era a forma de preparação docente na área de Geografia e nas demais.

Só a partir da Reforma Francisco Campos (1931) começa a se esboçar a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, como a de São Paulo e a Faculdade Nacional de Filosofia (Rio de Janeiro) ⁽¹⁶⁾.

O período de 1939/1946 assistiu a uma proliferação de Faculdades de Filosofia, com o agravante de terem os currículos e programas idênticos aos da Nacional.

Lentamente, essas Faculdades acabaram por ficar aquém dos propósitos para os quais haviam sido criadas, reduzindo-se à formação exclusivamente de professores.

Com a Reforma Universitária (1968) as originais Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras perderam sua razão de ser: iniciou a sua transformação agora que se propõem novos modelos para a organização estrutural das universidades.

Nas Faculdades de Filosofia inseriam-se os cursos de Geografia e História, com duração de 4 anos para a Licenciatura e de 3 anos para o Bacharelado. Esses cursos que formaram oficialmente no

Brasil as primeiras turmas de professores para o ensino médio (ginasial, colegial) guardavam uma série de ambigüidades e deficiências. São exemplos, dentre outros:

- teoricamente eram estruturados para formar professores e pesquisadores que, no caso particular da Geografia, seriam os geógrafos;
- visavam a licenciar para o magistério os professores de História e de Geografia, concomitantemente;
- debatiam-se com problemas de carência de pessoal docente de nível superior, em número suficiente, para atender as suas próprias necessidades.

Já no final da década de 50, e início da de 60, os cursos de Geografia e História foram desdobrados em dois:

Bacharelado e Licenciatura em História

Bacharelado e Licenciatura em Geografia.

Essa divisão visava a possibilitar aos futuros professores e pesquisadores, um aprofundamento maior nos estudos de graduação, o que não ocorreria anteriormente, quando ambos os cursos estavam fundidos num só.

Para a Geografia não se pode dizer que a situação não tenha aberto novas perspectivas. A partir de então dois aspectos foram positivos:

- alunos e professores podiam dedicar mais tempo aos trabalhos geográficos, porquanto tiveram as horas umentadas pela supressão das diversas "cadeiras" de História;
- cada curso pod'a elaborar um plano curricular submetido à apreciação do Conselho Federal de Educação, mas sem as amarras anteriores de reproduzir os programas da Faculdade Nacional de Filosofia.

Dois aspectos, contudo, continuaram entravando melhor desempenho dos cursos de Geografia:

- 1º - a indefinição quanto aos objetivos: formar professores e especialistas (geógrafos). No fundo, procurava-se uma síntese entre as duas orientações, mas prevalecia mesmo o encaminhamento dos estudos para a formação de professores;

29 - a qualificação docente. Por um desses paradoxos do ensino no Brasil, havia instituições específicas para a habilitação dos professores de ensino primário (Institutos de Educação, Escolas Normais), outros para a habilitação de pessoal para o ensino médio (as Faculdades de Filosofia) e nenhuma, ou mesmo nenhum curso específico de pós-graduação, para habilitar os docentes das escolas superiores. (Esse assunto será tratado com maior detalhe no capítulo seguinte). Se se acrescentar a esse problema que era solucionado pelo auto-didatismo da maioria (com muitos resultados brilhantes, é de assinalar), o outro decorrente da proliferação dos cursos de Geografia, para atender a uma crescente e explosiva demanda de professores nas escolas de nível médio (a década de 60 assistiu a uma verdadeira saturação da capacidade instalada em termos de oferta de vagas), ter-se-á um quadro real, mas pouco positivo, quanto à qualidade dos cursos de graduação em Geografia.

Por mais esforços que tenham sido feitos, as deficiências não eram apenas conjunturais, elas eram um reflexo da própria estrutura da universidade que, a partir de 1968, se vai alterando.

Na medida em que a "universidade-sistema" seja um fato e, mais que isso, um fato que revele renovação, melhoria do todo, as partes componentes do conjunto universitário desejavelmente serão beneficiadas.

No ano de 1972, encontram-se ainda cursos de Geografia colocados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de algumas universidades, em outras, a Geografia está nos Institutos de Geociências, na área Tecnológica; em outras, nos Institutos de Ciências Humanas e Filosofia.

Nos dois últimos casos, tem-se verificado divergência profunda de opiniões quanto à colocação da Geografia na Área de Ciências Exatas ou na Área de Ciências Humanas.

Como costuma ocorrer, são válidos os argumentos de ambas as correntes e não parece que este seja o problema central a ser resolvido, já que tanto numa como na outra área, o importante é a existência do Departamento de Geografia. Sobre este devem concentrar-se as preocupações. Da estrutura, da organização interna, dos

currículos, da metodologia, da qualificação do corpo docente, dos re cursos materiais e financeiros, dependerá o Departamento de Geografia para cumprir suas funções no âmbito da universidade. A célula básica é o Departamento e sobre ele devem convergir os cuidados pa ra aumentar sua eficiência, sua produtividade.

1.5 - Os cursos de graduação em Geografia

O estudo comparativo de currículos de diversas universidades, na área de Geografia⁽¹⁷⁾, revela grande identidade, ao menos no que se refere à seleção das disciplinas, quer as do ciclo bási co, quer as do ciclo profissionalizante.

Dos planos curriculares consultados, apenas um era mais explícito, mais analítico, indicando de cada disciplina quais os te mas principais, as atividades práticas, a orientação bibliográfica. É evidente que a simples análise de uma listagem de disciplinas não possibilita a mais leve identificação da qualidade do curso. Possibilitou, isso sim, concluir que:

1º - O ciclo básico foge às características que se lhe pretendem imprimir, vale dizer, uma fase de identi ficação pelos alunos das possibilidades profissionali zantes oferecidas pela universidade, ao lado de estu dos básicos que:

- homogeneizassem uma clientela muito diversificada quanto aos níveis de conhecimento, não obstante a seleção para o ingresso (ela em si mesma discutível e sob continuadas reformulações nos últimos três anos);
- oferecessem aos alunos uma visão panorâmica da área em que se situam.

O ciclo básico, de forma geral, está constituído por dis ciplinas que são pré-requisitos umas das outras e pré- requisito para o ciclo profissional.

2º - O ciclo profissional ainda não está suficientemente definido, isto é, se visa à formação de professores ou à formação de geógrafos.

Em vários planos curriculares analisados, há menção ao bacharelado e à licenciatura, sem contudo definir exatamente o que se busca com um e com outro título:

magistério ou atividades de geógrafos. Em outros, a diferença de disciplinas que devem levar à docência e de disciplinas que procuram preparar o futuro geógrafo é muito tênue, a rigor são praticamente quase as mesmas. Registre-se, mais uma vez, que a análise é prejudicada porquanto se cingiu à comparação dos planos curriculares e, não, das metodologias, pois estas, em último caso, é que definirão a qualidade e a orientação dada a um curso.

Tudo faz crer que boa parte dessa indefinição se deve ao fato de não haver sido reconhecida a profissão de geógrafo, devidamente regulada por lei. O assunto é debatido há muitos anos e constitui uma aspiração de muitos. Em capítulo anterior foi feita referência ao fato de existir a "carreira" de geógrafo e, paradoxalmente à primeira vista, nada haver de definição legal quanto à profissão a não ser um anteprojeto de lei que tramita na Câmara Federal.

Parece que se chegou àquele impasse do "não se faz porque não está regulamentada e não se regula porque não se fez". Será bom que haja definição legal da profissão, bom mas não imprescindível. Institucionalizar profissões, para alguns, é aleatório, é estar preso a velhos preconceitos de origem medieval, quando vigoravam as corporações de ofício.

O grande regulador do exercício de uma atividade é o mercado-de-trabalho de par com a qualidade dos recursos humanos.

Vejam-se dois exemplos extremos:

1º - a profissão de economista é regulada legalmente, todavia é mais que evidente a saturação do mercado-de-trabalho. Edson Machado de Souza, compatibilizando estudos feitos pela Fundação Getúlio Vargas com os resultados do Censo de 1970, estima que 48,5% dos economistas não estão no exercício da profissão⁽¹⁸⁾;

2º - a profissão de sociólogo não é regulamentada por lei específica. Não obstante os Cursos de Ciências Sociais não desaparecem, ao contrário vêm acusando crescimento de matrículas. E aos egressos de cursos de bom padrão, abre-se o mercado-de-trabalho com relativa facilidade⁽¹⁹⁾.

Veja-se a respeito o Quadro nº 33 seguinte:

QUADRO Nº 33

ENSINO SUPERIOR

RAMOS DE ENSINO	P R I N C I P A I S / R E S U L T A D O S							
	1 9 6 9				1 9 7 0			
	CURSOS	Matrícula no início do ano		CONCLUSÕES DO ANO ANTERIOR	CURSOS	Matrícula no início do ano		CONCLUSÕES DO ANO ANTERIOR
		TOTAL	FEMININO			TOTAL	FEMININO	
Bacharelado								
Ciências So- ciais	-	-	-	-	1	34	27	47
Licenciatura								
Ciências So- ciais	49	6732	4573	715	48	6951	4903	848
Estudos So- ciais	27	2023	1387	140	34	3102	2375	202

FONTE: Anuário Estatístico do Brasil - 1971 - Fundação IBGE - IBG

Assim, parece que os cursos de graduação em Geografia não se definem abertamente pela formação também do geógrafo por um excesso de cautela de não provocar desvios ocupacionais futuros. É fato igualmente notório que o apelo de órgãos governamentais e empresas particulares ao trabalho do geógrafo, até aqui tem sido muito pequeno.

Mas é o caso de uma indagação: o recrutamento é reduzido porque não há geógrafos em número suficiente, sendo suas funções exercidas, de uma ou de outra forma, por profissionais como os economistas, os geólogos, os engenheiros, ou é reduzido porque as próprias universidades relutam em formar geógrafos, fornecendo ao mercado-de-trabalho uma impressão pouco lisonjeira da importância dos geógrafos para o planejamento?

A universidade não pode reagir, com anos de retardamento, às solicitações do mercado-de-trabalho, ela deve, também, pré-agir, forçando o surgimento de novas demandas⁽²⁰⁾.

No momento em que o ciclo profissional dos cursos de Geografia se definir claramente pela licenciatura e pelo bacharelado, não apenas poderão reorientar-se o plano curricular e as decorrentes metodologias, como estará forçando o mercado-de-trabalho a aceitar a evidência da necessidade do geógrafo para as tarefas de planejamento. O momento parece oportuno para essas definições, não só porque a Reforma Universitária está em fase de implantação como, por outro lado, o Brasil necessita do concurso de geógrafos.

Os Quadros de nº 33 e nº 34 permitem algumas observações (ver páginas seguintes).

Quanto ao Quadro nº 33, temos:

1º - Ainda se registra, em 1970, a presença de curso de licenciatura em Geografia e História;

2º - As matrículas cresceram razoavelmente:

Ano	Matrícula em cursos de Geografia	Matrícula no ensino superior (*)
1968	4 633	276 259
1969	5 537	346 818
1970	6 302	426 081

(*) Fonte: SEEC - MEC -

Quadro nº 33

CURSOS - GEOGRAFIA - ENSINO SUPERIOR

ESPECIFICAÇÃO	1 9 6 8			
	Nº Curso	Matr.início ano		Concl. ano anterior
		Total	Fem.	
Pará (L)	1	12	11	6
Maranhão (L)	1	26	17	7
Piauí (L)	1	12	11	8
Ceará (L)	3	151	89	21
Rio G. Norte (L)	1	69	43	9
(G/H)				
Paraíba (L)	2	91	83	31
Pernambuco (L)	2	103	67	11
Alagoas (L)	2	71	41	2
Sergipe (L)	1	18	15	1
Bahia (L)	2	144	111	7
Minas (L)	7	380	242	39
Esp. Santo (L)	2	189	119	9
Rio de Janeiro (L)	3	286	164	33
Guanabara (L)	6	430	286	56
(B)				
São Paulo (L)	16	1.472	991	100
Paraná (L)	8	603	376	30
Sta. Catarina (L)	3	114	56	4
Rio G. Sul (L)	5	297	270	18
Mato Grosso (L)	2	74	54	29
Goiás (L)	2	91	66	5
(G/H)	1	101	67	
Distr. Fed. (L)				
BRASIL (B)				
(L)	70	4.633	3.112	399
(G/H)	1	101	67	

FONTE: SEEC-MEC (L) Licenciatura (B) Bacharelato

(G/H) Geografia e História

(continua)

(continuação)

Quadro nº 33

ESPECIFICAÇÃO	1 9 6 9			
	Nº CURSO	Matr. início ano		Concl. ano anterior
		Total	Fem.	
Pará (L)	2	54	37	20
Maranhão (L)	1	31	19	4
Piauí (L)	1	9	8	3
Ceará (L)	4	198	125	17
Rio G. Norte (L)				
(G/H)	1	141	110	
Paraíba (L)	1	61	56	
Pernambuco (L)	2	145	91	12
Alagoas (L)	2	70	46	6
Sergipe (L)	1	24	4	2
Bahia (L)	2	212	161	22
Minas (L)	7	459	319	38
Esp. Santo (L)	2	230	153	24
Rio de Janeiro (L)	3	281	181	35
Guanabara (L)	4	375	263	65
(B)	1	115	95	22
São Paulo (L)	16	1.827	1.257	183
Paraná (L)	9	859	543	52
Sta. Catarina (L)	3	137	75	6
Rio G. do Sul (L)	4	260	234	40
Mato Grosso (L)	2	102	24	
Goiás (L)	3	203	143	14
(G/H)	1	11	2	
Dist. Federal (L)				
BRASIL (B)	1	115	95	22
(L)	69	5.537	3.739	543
(G/H)	2	152	112	

(continua)

(continuação)

Quadro nº 33

ESPECIFICAÇÃO	1 9 7 0			
	Nº CURSO	Matr. início ano		Concl. ano anterior
		Total	Fem.	
Pará (L)	2	83	45	6
Maranhão (L)	1	16	14	12
Piauí (L)	1	17	8	4
Ceará (L)	4	177	105	89
Rio G. Norte (L)	1	43	32	21
(G/H)				
Paraíba (L)	1	49	42	
Pernambuco (L)	2	158	103	21
Alagoas (L)	2	77	49	36
Sergipe (L)	1	37	29	1
Bahia (L)	2	290	249	26
Minas (L)	7	771	542	59
Esp. Santo (L)	2	269	195	21
Rio de Janeiro (L)	1	102	64	
Guanabara (L)	5	630	475	95
(B)				
São Paulo (L)	16	1.937	1.394	205
Paraná (L)	8	852	577	71
Sta. Catarina (L)	3	132	84	16
Rio G. do Sul (L)	4	297	271	45
Mato Grosso (L)	3	95	52	18
Goiás (L)	3	268	212	17
(G/H)	1	27	5	3
Dist. Federal (L)	1	10	2	
BRASIL (B)				
(L)	70	6.302	4.543	763
(G/H)	1	27	5	3

Quadro nº 34
CURSOS DE GEOGRAFIA SEGUNDO A DEPENDÊNCIA
ADMINISTRATIVA POR ESTADOS - 1971

ESPECIFICAÇÃO	TOTAL			FEDERAL		
	Nº Cursos	Corpo Docente		Nº Cursos	Corpo Docente	
		Total	Fem.		Total	Fem.
Pará (L)	1	12	4	1	12	4
Maranhão (L)	1	4	3	1	4	3
Piauí (L)	1	11	3	1	11	3
Ceará (L)	4	47	17	1	15	7
Rio G. Norte (L)	2	41	17	2	41	17
Paraíba (L)	2	21	12	1	16	8
Pernambuco (L)	2	28	7	1	15	3
Alagoas (L)	3	13	4	3	13	4
Sergipe (L)	1	8	3	1	8	3
Bahia (L)	2	62	26	1	50	19
Minas Gerais (L)	7	89	31	2	41	9
Esp. Santo (L)	2	31	16	1	16	10
Rio de Jan. (L)	3	38	9	1	20	6
Guanabara (B)	1	24	16	1	24	16
Guanahara (L)	5	67	16	1		
São Paulo (L)	21	253	94			
Paraná (L)	9	107	33	1	6	3
Sta. Catar. (L)	3	37	16	1	16	12
Rio G. Sul (L)	5	49	34	2	26	20
Mato Grosso (L)	3	19	12			
Goiás (L)	3	29	9	1	7	1
Dist.Federal (L)	2	14	5	1	4	2
BRASIL (B)	1	24	6	1	24	6
(L)	82	980	371	24	321	134

FONTE: SEEC-MEC

Obs. (L) Licenciatura

(B) Bacharelato

(continua)

(continuação)

Quadro nº 34

ESPECIFICAÇÃO	ESTADUAL			MUNICIPAL		
	Nº Cursos	Corpo Docente		Nº Cursos	Corpo Docente	
		Total	Fem.		Total	Fem.
Pará (L)						
Maranhão (L)						
Piauí (L)						
Ceará (L)	2	15	3			
Rio G. Norte (L)						
Paraíba (L)						
Pernambuco (L)						
Alagoas (L)						
Sergipe (L)						
Bahia (L)						
Minas Gerais (L)				1	13	9
Esp. Santo (L)				1	15	6
Rio de Jan. (L)						
Guanabara (B)						
Guanabara (L)	1	32	5			
São Paulo (L)	5	75	21	2	25	15
Paraná (L)	6	70	23	1	18	6
Sta. Catar. (L)				2	21	14
Rio G. Sul (L)						
Mato Grosso (L)	3	19	12			
Goiás (L)						
Dist. Federal (L)						
BRASIL (B)						.
(L)	17	211	64	7	92	40

(continua)

(continuação)

Quadro nº 34

ESPECIFICAÇÃO	PARTICULAR		
	Nº Cursos	Corpo Docente	
		Total	Fem.
Pará (L)			
Maranhão (L)			
Piauí (L)			
Ceará (L)	1	17	7
Rio G. Norte (L)			
Paraíba (L)	1	5	4
Pernambuco (L)	1	13	4
Alagoas (L)			
Sergipe (L)			
Bahia (L)	1	12	7
Minas Gerais (L)	4	35	13
Esp. Santo (L)			
Rio de Jan. (L)	2	18	3
Guanabara (B)			
Guanabara (L)	3	25	11
São Paulo (L)	14	153	58
Paraná (L)	1	13	1
Sta. Catar. (L)			
Rio G. Sul (L)	3	23	14
Mato Grosso (L)			
Goiás (L)	2	22	8
Dist. Federal (L)	1	10	3
BRASIL (B)			
(L)	34	356	133

Comparando a matrícula nos cursos de Geografia com a matrícula total no ensino superior, constata-se que a porcentagem para a Geografia é de cerca de 2%, decrescendo percentualmente entre 1968 e 1970;

- 39 - a presença do elemento feminino, na composição do corpo docente é marcante, sendo de aproximadamente 70% no ano de 1970;
- 49 - as conclusões de curso são maciçamente em licenciatura. Se se entender a licenciatura como a habilitação exclusiva para o exercício do magistério, constata-se a insignificância conferida à formação de geógrafos;
- 59 - os Estados que acusam matrícula maior são, por ordem decrescente: São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Guanabara.

Quanto ao Quadro nº 34 sintetizando:

- 19 - Os cursos de graduação em Geografia são mais numerosos nas Escolas Superiores Particulares -³⁴ que nas Federais -²⁴, nas Estaduais -¹⁷ e nas Municipais⁷;
- 29 - o corpo docente não atinge a 1000 professores: cerca de 33% são de Escolas Federais e cerca de 35% de Escolas Particulares.

Possivelmente o número total de docentes em exercício não corresponde à realidade, porquanto pode ter ocorrido que o levantamento apresente duplicação de atividades segundo a dependência administrativa da Escola, vale dizer, professores que lecionam em Escola Federal e Estadual, em Escola Federal e Particular, etc.

- 39 - os Estados com maior número de cursos de Geografia são, por ordem decrescente: São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Guanabara;
- 49 - o corpo docente feminino representa 38% do total.

1.6 - Nova perspectiva para os cursos de graduação em Geografia

A Lei nº 5692/71 provocará a curto e a médio prazos, alte

rações nos cursos de graduação em Geografia, vez que Pareceres do CFE em complementação ao texto legal, se referem à matéria ESTUDOS SOCIAIS para o ensino de 1º grau e à GEOGRAFIA como disciplina para o ensino de 2º grau. (Parecer nº 853/71).

O Parecer e Resolução do Conselho Federal de Educação (Resolução 1/72) ⁽²⁰⁾, indicam a necessidade da formação do professor polivalente em Estudos Sociais para o ensino de 1º Grau. Tal professor não será um especialista em Geografia, ou em História ou em Ciências Sociais, mas deverá ter uma visão globalizada das três áreas, fundindo-as nos Estudos Sociais. Anteriormente, em licenciatura de curta duração, já se fazia, embora timidamente, a preparação do professor polivalente em Estudos Sociais, tal como, por exemplo, na Universidade de Passo Fundo (RS) e na Universidade Federal do Pará.

Agora, face ao Parecer e à Resolução citados, mais cedo ou mais tarde, as Universidades deverão cuidar dessa habilitação que prevê:

- 1º - mínimo de 1200 horas para a Licenciatura de Curta Duração em Estudos Sociais;
- 2º - mínimo de 2200 horas para a Licenciatura Plena em Geografia, em História, em Ciências Sociais.

Buscando equilibrar as tendências e a realidade da Lei, o autor propõe ao Reitor da Universidade Federal Fluminense a formação de um Grupo de Trabalho que redefinirá a orientação dos cursos de Geografia.

As idéias básicas são as que seguem:

- 1º - o ciclo básico deverá ter cerca de 1500 horas, preparando o professor polivalente em Estudos Sociais, para exercício do magistério nas escolas de 1º grau. Aproximadamente 500 horas seriam dedicadas ao estudo da Geografia, 300 horas para a formação pedagógica e 700 horas para os estudos de História e outras Ciências Sociais. As 1500 horas poderão ser integralizadas num período de um ano e meio a dois anos, quando o aluno terá feito o curso básico, podendo, legalmente, ingressar no mercado-de-trabalho;

2º - após esse ciclo básico que é igualmente profissionalizante, os alunos poderão obter a licenciatura plena, que terá a duração de mais 1300 a 1400 horas. Ao término do ciclo básico, os alunos deverão estar em condições de optar pela licenciatura plena ou em Geografia, ou em História, ou em Ciências Sociais.

No caso específico de Geografia, prevê-se que cerca de 50% das horas destinadas à complementação da licenciatura sejam destinadas ao aprofundamento dos estudos em disciplinas específicas da área da Geografia, constituindo-se num segundo suporte de conhecimentos comuns a todos os alunos. Para os restantes 50%, os alunos poderão optar pela profissionalização no magistério de 2º grau ou pelo ramo que os habilite ao exercício das funções de geógrafo. Nesta última parte do curso, portanto, as disciplinas e as respectivas metodologias serão diversas, conforme se destinem à preparação do futuro professor de 2º grau ou do futuro geógrafo.

A idéia graficamente aparece a seguir.

GRÁFICO Nº 33

Reestruturação proposta para os cursos de graduação, na Universidade Federal Fluminense, nas áreas de Geografia, História e Ciências Sociais.

Destacando do conjunto representado no Gráfico nº 34 a parte relativa à Geografia, teríamos a seguinte representação.

GRÁFICO Nº 34

2a. etapa: Curso de graduação em Geografia:

Essa proposição parece apresentar as seguintes vantagens:

- 1a. - profissionaliza mais rapidamente os alunos que ingressam na universidade, abrindo-lhes a perspectiva de um mercado-de-trabalho em continuada expansão: o magistério de 1º grau;
- 2a. - na fase inicial (1500 horas) oferece ao aluno uma visão integrada e interligada da Geografia, de História, de Ciências Sociais e de Pedagogia, que serão indispensáveis para o seu trabalho no ensino de 1º grau. Igualmente essa formação básica poderá vir a ser altamente valiosa para o aprofundamento nos estudos geográficos que contarão com um suporte mínimo de outras ciências sociais;
- 3a. - possibilita aos alunos uma 2a. etapa de estudos comuns, antes que eles façam a opção pelo magistério de 2º grau ou pela habilitação como geógrafo. Essa 2a. etapa de estudos comuns poderá permitir ao aluno que já esteja lecionando autoavaliar-se em relação ao seu desempenho e aptidão para o magistério, assim como ter uma visão do mercado-de-trabalho quanto ao ensino de 2º grau ou quanto à demanda de geógrafos. Feita a opção, se oferecerá aos alunos o aprofundamento de estudos necessários para alcançar razoável

eficiência, seja como professor de 2º grau, seja como geógrafo;

- 4a. - em qualquer tempo, após concluída a licenciatura plena, se o então profissional se achar deslocado em suas atividades e desejar mudar de profissão, como se observa na representação gráfica a seguir,

bastará que ele cumpra os créditos necessários para obter nova habilitação, ou seja, complete com mais 650 ou 700 horas, na universidade, a parte que lhe falta para a outra habilitação (ou geógrafo ou professor de 2º grau).

Se essas podem ser algumas vantagens, a reformulação esquematicamente representada demandará uma completa e necessária) reorganização curricular e, principalmente, metodológica.

1.7 - Os cursos de graduação e o planejamento educacional apoiado na Geografia.

A tese procura demonstrar que o planejamento educacional no Brasil deve apoiar-se nas contribuições da Geografia, o que até agora muito raramente tem ocorrido. Parece evidente que não se graduará alunos em Geografia para atuarem futuramente no planejamento educacional, assim como seria absurdo habilitar o futuro professor já esperando que ele fosse um especialista (?) em Geografia do Brasil ou em Geografia Humana, por exemplo. De igual maneira, o curso de graduação para geógrafos deve procurar fornecer aos futuros profissionais um embasamento multivalente, cuja tônica fosse representada pela técnica de trabalho de campo, trabalhos de gabinete, trabalhos em equipes interdisciplinares.

A organização, o currículo, a metodologia de um curso de Geografia que:

- ensine os alunos a estudar;
 - capacite os alunos a "pensar geograficamente";
 - habilite os alunos a realizar trabalhos práticos de campo e trabalhos teórico-práticos em sala;
 - habilite os alunos ao trabalho com alunos de outras áreas (História, Sociologia, Economia, por exemplo);
 - prepare os alunos para fazer estudos regionais e elabo-
rar monografias;
 - inicie os alunos nos trabalhos com modelos e análises de
sistemas,
- estará preparando futuros profissionais de razoável
gabarito.

Um professor de ensino de 1º ou de 2º graus assim formado, possivelmente será capaz, atuando em sua escola:

- 1º - de elaborar diagnósticos regionais (cidade, microrre-
gião, por exemplo) que forneçam subsídios para:
 - montagem do plano curricular da escola;
 - estabelecimento de estratégias operativas em relação
à comunidade;
 - análise do mercado-de-trabalho;
- 2º - de atualizar periodicamente a Carta Escolar do Distri-
to Educacional.

O geógrafo, se formado com orientação aproximadamente idên-
tica à do professor, sendo mais treinado para os trabalhos de pes-
quisa de campo e de gabinete, igualmente poderá cooperar no pla-
nejamento educacional, seja a nível de Escola, ou de Município, ou
de Secretaria de Educação.

Evidentemente se desejar o aprofundamento nos estudos de
Geografia aplicada ao planejamento educacional, o geógrafo deverá
buscar essa especialização em cursos de pós-graduação.

Em conclusão: na medida em que os cursos de graduação em Geogra-
fia aumentem sua eficiência, que se traduzirá na habilitação de
profissionais mais capacitados a pensar e a atuar com "espírito geó-
gráfico", o planejamento educacional muito poderá se valer do traba-
lho desses profissionais, o que tem ocorrido, até o presente, é o
mútuo desconhecimento do potencial e das necessidades de ambos: o
professor de Geografia e o geógrafo ainda não alertados para o pa-
pel que poderão desempenhar no planejamento educacional; por outro

lado, os planejadores da educação pouco suspeitaram da possibilidade de se aliarem aos professores de Geografia e aos geógrafos para produzirem planos e projetos mais realísticos.

1.8 - Os Cursos de pós-graduação

Os cursos de pós-graduação podem ser enquadrados em dois grandes sub-tipos:

- 1º - pós-graduação de sentido geral, que compreende todo o tipo de curso de especialização, atualização e/ou aperfeiçoamento, ministrado por escola superior ou entidade de reconhecida capacidade (Fundação Getúlio Vargas, Instituto Brasileiro de Geografia, por exemplo). As características, a duração, os temas abordados, são de natureza variável, dependendo dos propósitos do órgão que ministra o curso. Após a Lei nº 5540 é que foram definidos os diversos tipos de cursos de pós-graduação "latu sensu";
- 2º - pós-graduação em sentido estrito, que compreende os cursos de Mestrado e Doutorado. Esses foram apreciados pelo Conselho Federal de Educação, em 1965, que lhes definiu a amplitude, natureza, fixando normas para sua organização e funcionamento. (Antes de 1965 ao que consta, somente a Universidade de São Paulo mantinha cursos dessa natureza, na área de Geografia).

Os primeiros têm sido ministrados no Brasil de forma mais ou menos constante por alguns órgãos (ver caso dos "cursos de férias" do IBG), ou ocasionalmente, quando se revelam necessidades prementes de retreinamento de professores (cursos patrocinados por Secretarias de Educação, de mais recente ocorrência) Ainda cabem nessa categoria, os cursos de especialização oferecidos por uma ou outra universidade, quase sempre de duração curta.

Os cursos de pós-graduação "stricto sensu" se impuseram como uma necessidade para formar pesquisadores e docentes que já não podiam ser apenas auto-didatas ou aperfeiçoar-se em cursos rápidos. O desenvolvimento da pesquisa e das tecnologias educacionais estaria gravemente afetado se não fossem abertos os cursos de Mestrado e Doutorado. É de justiça ressaltar o trabalho desenvolvido nas décadas de 30 e de 40, pela Universidade de São Paulo e pela Faculda

de Nacional de Filosofia quando trouxeram vários professores estrangeiros para ministração de cursos na área da Geografia. Foi uma solução adequada para a época e que produziu resultados satisfatórios e, em certos casos, altamente satisfatórios.

A sua inexistência no Brasil conduz a duas consequências:

- 1a. - o fosso tecnológico entre o Brasil e outros países se aprofundava mais e mais;
- 2a. - O graduado que desejasse especializar-se, buscava cursos no exterior. Esses cursos podem apresentar duas faces:
 - a positiva, porquanto suprem uma deficiência em nossa estrutura universitária;
 - a negativa, na medida em que se constituem no primeiro passo para a "evasão de cérebros", isto é, o pós-graduado que não volta ao Brasil, ou volta por um breve período, radicando-se depois no exterior.

Face a essas evidências, não só foram regulamentados os cursos de pós-graduação, como, pouco depois, foram criados os Centros Regionais de Pós-graduação⁽²¹⁾.

Para fazer face ao problema da manutenção dos candidatos aos cursos de pós-graduação, cuidaram os órgãos educacionais de prever recursos para a concessão de bolsas-de-estudo.

Os Quadros de nos. 35. 36 e 37 possibilitam verificar o número de beneficiados pelo CNPQ, pela FAPESP, pela CAPES. (Ver páginas seguintes).

Do Quadro nº 35 é interessante observar o crescimento do número de pós-graduados no Brasil (84, em 1966 - 601 em 1971) e o crescimento menos acentuado de bolsas para pós-graduação no exterior (77, em 1966 - 133, em 1971), pelo CNPQ.

Do Quadro nº 36 vale ressaltar:

- 1º - o aumento verificado em concessão de bolsas pela FAPESP para Mestrado e Doutorado, entre os anos de 1966 e 1971).
- 2º - que a concessão de bolsas para pesquisa no Brasil foi bastante maior que a concessão de bolsas para o exterior.

Do quadro nº 37, verifica-se, no caso específico de bolsas concedidas pela CAPES para Ciências Humanas, Econômicas e Sociais (onde possivelmente estariam enquadrados os da área de Geografia), que a oscilação foi grande de ano para ano, representando em 1970 cerca de 1/3 do total computado em 1966.

É conveniente ressaltar que os três exemplos analisados não constituem as únicas fontes de concessão de bolsas para estudos de pós-graduação. Ainda mais: há professores e pesquisadores que fazem cursos de pós-graduação, sem recorrer a bolsas.

Mais do que o número de beneficiados pelas bolsas de estudo, importa considerar o valor da bolsa. Como, de forma geral, para cursos no Brasil, o valor mensal oscila em torno de Cr\$1.000,00, isto tem constituído um fator limitante para que muitos possam frequentar os cursos de Mestrado e Doutorado.

A explicação é fácil, no caso de Geografia, conforme pode ser constatado: o professor que já se graduou há 3,4,5 ou mais anos, assumiu uma série de compromissos profissionais, sociais e financeiros que o impedem de abandonar por um ou dois anos parte de suas atividades para se dedicar ao Mestrado ou ao Doutorado.

O valor da bolsa, muito frequentemente, não cobre o seu "deficit" salarial.

Este fato tem impedido que muitos profissionais da área de Geografia se aperfeiçoem como desejariam, e como seria, em vários casos, imperioso que o fizessem para melhorar sua eficiência no ensino ou na pesquisa. Escapam a essa contingência poucos que têm tempo integral em universidade, e dedicando parte desse tempo para as atividades do Mestrado ou do Doutorado.

Caso não haja um mecanismo corretor na concessão e no valor da bolsa de estudo, corre-se o risco de o Mestrado, em primeira fase, ser apanágio de alguns recém-egressos do curso de graduação em Geografia.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISAS
(CNPq)

CONCESSÃO DE BOLSAS DE ESTUDO E PESQUISA
PERÍODO 1966 - 1971

MODALIDADES	1966	1967	1968	1969	1970	1971*	TOTAL
Iniciação Científica	619	751	704	655	666	537	3.932
Aperfeiçoamento	175	227	330	572	572	183	2.059
Pós-Graduação no País	84	110	172	275	564	601	1.806
Pós-Graduação no Exterior	77	97	110	154	153	133	724
Pesquisador Assistente	125	125	152	239	371	219	1.231
Pesquisador	53	63	67	97	145	91	516
Chefe de Pesquisa	27	33	37	60	63	62	282
Pesquisador Conferencista	-	-	164	90	166	188	608
TOTAL	1.160	1.406	1.736	2.143	2.700	2.014	11.158

FONTE: Relatórios anuais do CNPq - in Desenvolvimento da Educação no Brasil - MEC - 1971.

* (até o mês de setembro).

Quadro nº 36

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO
(FAPESP)

CONCESSÃO DE BOLSAS DE PESQUISA
NO PERÍODO DE 1966-1971

MODALIDADES	1966	1967	1968	1969	1970	1971*	TOTAL
Iniciação Científica	121	155	183	233	262	249	1.203
Aperfeiçoamento ou Mestrado	66	104	155	209	276	385	1.195
Doutoramento	29	38	46	41	41	65	260
Pesquisa	17	17	23	33	16	13	119
Pesquisador-Chefe	6	1	4	1	-	-	12
Complementação	13	28	14	4	-	-	59
Especial	-	-	-	-	-	-	-
Bolsas no Exterior	15	29	91	110	104	79	428
TOTAL	245	361	482	604	699	791	3.276

FONTE: Relatórios anuais da FAPESP, in Desenvolvimento da Educação no Brasil - MEC - 1971.

* (até o mês de setembro)

Quadro Nº 37

CAPES

BOLSAS DE ESTUDO CONCEDIDAS NO PERÍODO DE 1966-1970
(Inclusive auxílios individuais)

MODALIDADES	1966	1967	1968	1969	1970	TOTAL
<u>Bolsas no País</u> (por setor)						
Ciências básicas	260	126	112	158	147	803
Ciências de Saúde	363	294	228	243	286	1.414
Ciências da Engenharia e Tecnologia	225	266	201	213	184	1.089
Ciências Humanas, Econômicas e Sociais	183	145	54	23	66	471
Bolsas no Exterior	139	156	66	49	74	484
TOTAL	1.170	987	661	686	757	4.261

FONTE: Relatórios anuais da CAPES, in Desenvolvimento da Educação no Brasil - MEC - 1971.

Ora, é sabido ser a pós-graduação um tipo de curso de alto custo e que deve se destinar a uma parcela apenas dos graduados que justifiquem o investimento através de um efeito-reprodutivo, seja na docência, seja na pesquisa ou em ambos, como é desejável.

Uma das múltiplas exigências para o ingresso nos cursos de Mestrado deveria ser o tempo de vivência profissional efetiva, como por exemplo, de três a cinco anos, no mínimo. Esse tipo de candidato se beneficiará de um curso de Mestrado porque aliará a outras qualificações exigidas, a sua experiência profissional.

Se o Mestrado se restringir aos que podem dispor de tempo e de recursos, vale dizer, aos que ainda não estão no exercício pleno de suas atividades profissionais, terminará por se constituir num simples prolongamento do curso de graduação. Se isso ocorrer, até a qualidade mesma dos cursos de graduação pode baixar, pois se terá a certeza do prosseguimento de estudos no Mestrado. O exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos deveria ser considerado, para incorrer no erro lá constatado⁽²²⁾.

É de esperar-se que, uma vez organizados os Centros Regionais de Pós-graduação, a área de Geografia possa registrar um aumento de vagas nos cursos de Mestrado e Doutorado. Caso isto não ocorra, juntamente com as providências para seleção de candidatos anteriormente sugeridas, o ensino e a pesquisa em Geografia estarão em plano modesto comparativamente às demais disciplinas.

1.9 - Os cursos de pós-graduação e o planejamento educacional apoiado na Geografia

Procurou-se mostrar que é factível, nos cursos mesmos de graduação formar profissionais (professores e geógrafos) que, não obstante certas limitações, podem cooperar para os trabalhos de planejamento educacional, em nível mais simples.

Ao contrário, desejando-se professores e/ou geógrafos que possam trabalhar na área do planejamento educacional mais complexo, a sua formação deverá operar-se a nível de Mestrado e Doutorado.

Cabe observar que, nesse caso, ambos os tipos de pós-graduação deveriam estar na área da Educação. Essa, em se tratando de Planejamento Educacional, não deve restringir o acesso aos portadores de diplomas de graduação em Pedagogia, exclusivamente. Contrariamente, ao lado desses, seria valioso que fossem aceitos graduados em Economia, em Sociologia, em Geografia, em Matemática, em Medicina, etc. A planificação educacional a nível de Estado, ou de macrorregião, ou federal, não é tarefa para ser enfrentada exclusivamente por

pedagogos. Ela necessita do concurso de profissionais de qualificação variada, de equipes multidisciplinares.

A planificação educacional não deve e não pode ter um sentido estritamente pedagógico, vez que ela tem envolvimento sanitários, econômicos, estatísticos, demográficos, geográficos, sociológicos, políticos, administrativos, etc. O macroplanejamento educacional sem o concurso de especialistas diversos tem conduzido a graves distorções no equacionamento e na proposição de estratégias tendentes a superar um dos pontos de estrangulamento da economia e do desenvolvimento social no Brasil: a questão educacional.

1.10 - Conclusões parciais

- 1.^a - Os cursos de graduação e de pós-graduação em Geografia não apresentam problemas solucionáveis por si mesmos: inserem-se na questão mais ampla e profunda da Reforma Universitária.
- 2.^a - A "crise da Universidade" não é específica do Brasil, ela ocorre em vários outros países. As soluções buscadas para a problemática universitária brasileira, se não são atípicas, devem orientar-se pelo quadro das necessidades brasileiras.
- 3.^a - A Reforma Universitária visa a implantar efetivamente no país, a "universidade-sistema", cuja célula básica é o Departamento.
- 4.^a - O aumento da produtividade no ensino superior é uma das metas a se alcançar a curto prazo.
- 5.^a - Os cursos de graduação em Geografia só começaram a ser mais eficientes a partir do momento em que se desmembraram dos antigos cursos que englobavam a Geografia e a História.
- 6.^a - Os cursos de Geografia, até o presente, salvo poucas exceções, tem se voltado mais para a habilitação de docentes que de pesquisadores (geógrafos).
- 7.^a - A Lei nº 5.692 repercutirá, a curto e a médio prazos, na organização dos cursos de Geografia, na Universidade.
- 8.^a - Os cursos de pós-graduação, já reformulados oficialmente, precisam ser reajustados em certos aspectos e ampliados, no que se refere à Geografia.
- 9.^a - Tanto nos cursos de graduação, como nos de pós-graduação, é possível habilitar profissionais (professores e geógrafos) que possam se aplicar inclusive nos trabalhos de planejamento educacional.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 1

- (1) - A Lei que define a Reforma Universitária data de 1968 (Lei nº 5.540).
- (2) - GUIMARÃES, Magda Soares - Produtividade do Ensino Superior - Brasília-DF. Ministério da Educação e Cultura - I Encontro de Reitores das Universidades Públicas - 1972 - p. 8-18.
- (3) - PEURSEN, C.A. van - O Futuro da Universidade - Tradução de Cristiano Oiticica, in PAZ e TERRA, nº 2 - Rio de Janeiro-GB. p. 7-43.

O estudo do autor é interessante pelas colocações teleológicas e pelas indagações pragmáticas que faz.

A leitura do artigo deve ser completada pelo estudo sobre o mesmo, feito por Pierre Furter, na mesma Revista, p.45-50.

Furter, na análise do artigo, deixa como indagações:

- 1º - até onde a confusão entre caráter operacional do conhecimento não está se convertendo em "operacionalismo", como sinônimo de pragmatismo estreito?
 - 2º - quando se tomará consciência de que "a educação é um modo de aprender a organizar dados e também a si próprio?" Essa posição levará fatalmente a dar maior importância à pedagogia e não ao currículo, aos métodos didáticos e não às disciplinas;
 - 3º - como transformar a universidade em agência de educação permanente, reduzindo-se o estágio inicial de aprendizagem básica?
 - 4º - mais que uma responsabilidade moral, até onde pode se configurar a responsabilidade política da universidade?
- (4) - SUCUPIRA, Newton - A Condição Atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira - Brasília-DF. Ministério da Educação e Cultura - I Encontro de Reitores das Universidades Públicas - 1972 - p. 4-34.
 - (5) - MORAIS, Pessoa de - Sociologia da Revolução Brasileira - Rio de Janeiro-GB. Editora Leitura S.A. - 1965.

Ver a respeito o capítulo "o Bacharel, o Professor e a Revolução" - p. 81-95.

- (6) - GONÇALVES, Suzana - Estrutura da Universidade, in A Educação que nos convém - Rio de Janeiro-GB. APEC Editora S.A. - 1969 p. 83-92.

"O desenvolvimento é, em grande parte, o produto da transformação da vida social pela presença de um nível suficiente de capacidade científica e tecnológica. A grande revolução contemporânea é a revolução pela ciência. Assim sendo, as sociedades pré-científicas são destituídas de vigor e da capacidade de orientar o seu processo de desenvolvimento". p. 83.

- (7) - RIBEIRO, Darcy - A Universidade Necessária - Rio de Janeiro-GB. Editora Paz e Terra - 1969.

"Todas as grandes estruturas universitárias do mundo moderno podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, somente inteligíveis como resultantes de seqüências históricas singulares. Elas são, na verdade, subprodutos reflexos de um desenvolvimento social global que não se fez a partir da universidade e para o qual ela contribuiu secundariamente. Pelo contrário, este desenvolvimento, uma vez alcançado, atuou sobre as universidades, provendo-as de recursos e exigindo-lhes novos serviços.

As nações subdesenvolvidas cabe enfrentar a tarefa totalmente distinta de criar uma universidade que seja capaz de atuar como motor do desenvolvimento". p. 31.

- (8) - SUCUPIRA, Newton - op. cit. p. 34.

- (9) - GONÇALVES, Suzana - op. cit. p. 90.

- (10)- LOPES, J. Leite - Ciência e Libertação - Rio de Janeiro-GB. Editora Paz e Terra S.A. - 1969 - p. 90.

- (11)- SIMONSEN, Mário Henrique - Brasil 2001 - Rio de Janeiro - GB. APEC Editora S.A. - 1969.

"Em várias regiões montar faculdades e, se possível, congregar cinco delas numa universidade, é um instrumento de poder para os políticos locais. Dada a escassez de recursos materiais e humanos, e a motivação central de distribuir diplomas, a seleção das faculdades não se faz pela avaliação das necessidades do mercado, mas pela lei do menor esforço: criam-se as faculdades que podem ser instaladas com meia dúzia de salas de aula, giz e quadro-negro e um corpo improvisado de professores, como as de Economia, Filosofia, Direito, etc."p 231.

- (12)- SUCUPIRA, Newton - op. cit. p. 45-46.
- (13)- PONTES, Hêlio - Planejamento Universitário - Brasília - DF. Ministério da Educação e Cultura - I Encontro de Reitores das Universidades Públicas - 1972 - p. 9-12.
- (14)- LIMA, Lauro de Oliveira - A Escola Secundária Moderna - Petrópolis-RJ - Editora Vozes Ltda. - 8a. edição - 1970.

"Neste mundo novo que vem despontando, não há mais lugar para os que temem a alegria de viver e se apavoram com o poder da criação da inteligência. Parece que, finalmente, o homem começou a acreditar em si próprio, afugentando os pavores atávicos, a morbidez do pecado, o masoquismo da mortificação e o sadismo da dominação. Parece, finalmente, preparado para a amorização universal". p. 193.

- (15)- FONSECA, James Braga Vieira de - O Ensino da Geografia no Brasil - Rio de Janeiro - Instituto Panamericano de Geografia e História - Comissão de Geografia - Publicação nº 211 - 1956.

É sumamente interessante o trabalho citado, que apresenta relações de programas de Geografia desde 1850 até à época da publicação, quando estavam em vigência os programas elaborados pela Reforma Capanema, em 1942.

Fica evidenciada, através da análise dos diversos programas, a sua pequena flexibilidade e o grau restrito de inovações.

A cada Reforma correspondia novo programa, que quase integralmente repetia o anterior, variando o número de anos - muitas vezes diminuído - o que acarretava uma sobrecarga programática para determinadas séries.

Ainda é de se observar que o peso da tradição só muito recentemente começou a ser rompido. A Lei de Diretrizes e Bases (1961) conferiu aos professores maior autonomia para a elaboração de programas e lentamente começou a surtir efeitos

É de esperar que após um melhor conhecimento da Lei nº 5.692/71, os professores de Geografia atuando na matéria Estudos Sociais, possam elaborar programas realísticos, adaptados às prescrições da psicologia da aprendizagem, da realidade sócio-econômica de seus alunos e da comunidade e, além disso, programas que sejam "atividades-meio" para atingir os objetivos do plano curricular da Escola.

- (16)- SILVA, Geraldo Bastos - A Educação Secundária - São Paulo -SP. Companhia Editora Nacional - 1969 - p. 392-416.

O autor oferece uma visão sintética e objetiva das condições que presidiram a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, no Brasil.

- (17)- Foram analisados e comparados, para o presente trabalho, currículos de Geografia das seguintes universidades:

- a) Federais
 - Fluminense
 - Rio de Janeiro
 - Bahia
 - Rio Grande do Sul
 - Espírito Santo
 - Paraná
 - Pará
 - Pernambuco
 - Minas Gerais
 - Juiz de Fora
- b) Estadual:
 - Universidade de São Paulo
- c) Particular:
 - Universidade Gama Filho
- d) Fundação:
 - Universidade de Brasília

- (18)- SOUZA, Edson Machado de - Expansão do Ensino Superior e Necessidades do Mercado de Trabalho - Brasília-DF. Ministério da Educação e Cultura - I Encontro de Reitores das Universidades Públicas - 1972 - p. 16-23.

- (19)- PASTORE, José - O Ensino Superior em São Paulo - São Paulo-SP. Companhia Editora Nacional - Instituto de Pesquisas Econômicas - 1972.

A opinião do autor é contundente quanto à qualidade dos Cursos de Ciências Sociais, no Estado de São Paulo. Como resultado da pesquisa realizada, chegou ele às conclusões seguintes:

- 1º - o crescimento das matrículas nos referidos cursos é bastante expressivo.

Tabela 5 - 13

Expansão das matrículas na 1a. série do Curso de Ciências
Sociais

Anos	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1968
Matrículas	64	42	26	71	121	473	1.028

2º - São cursos de caráter "livresco".

3º - São cursos que apresentam grandes irregularidades crônicas, tanto no que se refere aos aspectos docentes como nos discentes.

4º - A um professorado com pouca preparação e superocupado, responde um alunado que o autor designa de "alienado".

5º - O mercado de trabalho sendo reduzidamente elástico, só é aberto para os poucos profissionais que conseguiram um treinamento sistemático e mais apurado.

Ver p. 108-110.

(20)- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - Resolução nº 1/72 - Brasília - DF. Ministério da Educação e Cultura - 1972.

"Ministério da Educação e Cultura
CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de janeiro de 1972

ALTERA A DURAÇÃO MÍNIMA DOS CURSOS DE LICENCIATURA QUE INDICA.

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e na forma do que dispõe o artigo 26 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968; de acordo ainda com o que estabelece o artigo 30, alínea b e c, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; e tendo em vista os termos da Indicação nº 07/71, aprovada pelo Plenário e homologada pelo Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura,

RESOLVE:

Art. 1º - Os cursos superiores de graduação abaixo indicados, sem alteração dos respectivos currículos mínimos já estabelecidos, passam a ter a seguinte duração mínima:

- a) Licenciaturas plenas em Física, Química, Ciências Biológicas e Economia Doméstica - 2.500 horas de atividades, com integralização a fazer-se no mínimo de três e no máximo de seis anos letivos;
- b) Licenciaturas plenas em Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras, Música, Desenho e Plástica e Filosofia - 2.200 horas de atividades, com integralização a fazer-se no mínimo de três e no máximo de sete anos letivos.
- c) Licenciatura de 1º grau em Ciências - 1.500 horas de atividades, com integralização a fazer-se no mínimo de um ano e meio e no máximo de quatro anos letivos;
- d) Licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais, Letras e Pedagogia - 1.200 horas de atividades, com integralização a fazer-se no mínimo de um e meio e no máximo de quatro anos letivos.

Art. 2º - Os critérios de duração fixados nesta Resolução poderão ser estendidos a cursos já iniciados, mediante as necessárias adaptações, desde que não seja omitida qualquer disciplina resultante dos currículos mínimos estabelecidos para os cursos considerados.

Art. 3º - As instituições de ensino que mantenham cursos dentre os mencionados no artigo 1º farão as necessárias modificações de seus regimentos, as quais se terão como aprovadas quando sejam observados os mínimos de duração estabelecidos nesta Resolução e os de conteúdo fixados nos respectivos atos deste Conselho.

Art. 4º - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Conselho Federal de Educação, em Brasília, 17 de janeiro de 1972.

Roberto Figueira Santos
Presidente"

(21)- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Desenvolvimento da Educação no Brasil - Brasília-DF - 1971 - p. 73-74.

"Por outro lado, considerando que a pós-graduação é essencial à expansão e aprimoramento do ensino superior e às neces

sidades da pesquisa científica, foi instituída a política nacional de pós-graduação através dos Centros Regionais de Pós-Graduação (Decreto nº 63.343, de 1/10/68).

A razão de ser dos Centros está em que as Universidades, por iniciativa própria e com recursos humanos e materiais, não poderiam implantar, pelo menos a curto prazo, a pós-graduação nas diferentes áreas de conhecimento, ao nível correspondente à natureza e objetivos de tais cursos. Daí a necessidade de uma política que coordene esforços e mobilize recursos, concentrando-os em centros devidamente selecionados.

Com o objetivo de efetivar a política nacional de pós-graduação, o Decreto nº 67.350, de outubro de 1970 definiu e criou cinco centros regionais. Entende-se por Centro Regional de Pós-Graduação o conjunto de cursos de Mestrado e Doutorado, credenciados pelo Conselho Federal de Educação, funcionando coordenada e organicamente, e correspondendo a determinada região do País.

Para cada Centro haverá uma Universidade-sede. Todo Centro terá uma comissão constituída por um representante de cada instituição que o integra e um coordenador indicado pela Universidade-sede. Para a implantação do Programa de Centros Regionais de Pós-Graduação, foi criada uma Comissão Nacional funcionando no âmbito do Departamento de Assuntos Universitários, órgão encarregado da coordenação do Programa no plano nacional".

(22)- PASTORE, José - op. cit.

O trabalho do professor Pastore, embora publicado em 1972, refere-se a pesquisas feitas nos anos de 1967-1968, no ensino superior em São Paulo.

À época, a sua análise quanto aos cursos de pós-graduação no Estado (anterior portanto à Lei da Reforma do Ensino Superior e à implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação), leva a conclusões desalentadoras.

Refere-se o autor ao baixo nível de muitos dos cursos, que ele denomina de "Após-Graduação", não escapando a sua análise o fenômeno da pressão social sobre muitas Escolas Superiores. Diz, textualmente: "... mas o jovem que se forma nos cursos universitários de baixa qualidade e disfuncionais para a economia e para a sociedade, enfrenta o mesmo problema, pois, como economista, advogado, administrador, bacharel em ciências so-

ciais, etc. não é absorvido pelo mercado de trabalho. E uma nova alternativa vem sendo vislumbrada por essa legião de de empregados-formados, ou seja, continuar na universidade ao nível de pós-graduação". p. 159

C A P Í T U L O 2

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE GEOGRAFIA

2 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE GEOGRAFIA

2.1- Objetivos

- 1º - Traçar breve histórico relativo à formação do professor universitário de Geografia, no Brasil.
- 2º - Relacionar o complexo de causas que repercutem na formação e no aperfeiçoamento do professor de Geografia, na universidade.
- 3º - Assinalar algumas soluções para o aperfeiçoamento do professor universitário de Geografia.

2.2- Introdução

Antes de comentar a respeito da formação do professor universitário de Geografia, no Brasil, talvez fosse conveniente indagar qual a origem desse professor.

Historicamente, sabe-se que é muito recente no Brasil a criação de escolas superiores. As primeiras eram poucas, afastadas uma das outras, elitizantes, escolas dependentes da cultura exterior, primeiro passo para a futura universidade - reflexa de que fala DARCY RIBEIRO⁽¹⁾.

O professor, no século XIX, era representado pela figura típica do bacharel, o protótipo do indivíduo que buscava ascender socialmente, ligando-se à classe patriarcal, mas contestando muitas vezes seu poder de fato, bacharel que defendia posições liberais por um lado e se identificava com a burguesia, por outro, de onde provinham as raízes de muitos deles.

O bacharelismo foi não um fim em si mesmo, foi uma forma de ascensão social, ao qual a posição no magistério superior conferia "status". Os primeiros representantes do magistério superior marcaram sua presença até hoje, aqui e ali com fragmentos de sobrevivência cultural. "Guardava, no entanto, os traços básicos de sua mentalidade de bacharel, consolidada e, talvez, até aprimorada pelo tempo, o mesmo sentido de ornamentação de suas origens, presente em tudo: no gosto que quase não mudou pelo eruditismo estrangeiro; pela citação de terminologia meio gongórica; pela preleção oral solene e pomposa; pelo verbo fácil e suntuoso; muitas vezes pelo próprio traje bem arrumado; pelo sapato lustroso e pelo anel de grau faiscando no dedo.

Sobretudo, não raro, pela alienação quase completa de sua formação intelectual, reluzante de teorias de fora, mas com pouca ou quase nenhuma integração na realidade do seu país ou do mundo de hoje" (2).

As escolas superiores aumentaram de número até 1930, guardando muitas das características das suas origens e o professorado, era autodidata por excelência e por carência de escolas de formação. Pontilhava nessas escolas, o bacharel-burguês, cuja aspiração máxima era a cátedra.

As primeiras Faculdades de Filosofia surgem na década de 30 e só proliferam de fato, a partir da década de 50. Elas formaram os primeiros professores para o ensino médio de então, muitos desses professores, chegando a ocupar, eles mesmos, posições dominantes nas novas Faculdades que se abriam. E era fenômeno de certa constância: quase todas as novas Faculdades abriam o curso de Geografia e História, posteriormente desmembrado no de Geografia e no de História.

Com o fenômeno do crescimento quantitativo das Faculdades de Filosofia, abriu-se o mercado-de-trabalho para professores de escolas superiores. Mas foi aberto sem os cuidados imprescindíveis pela seleção, pela qualificação profissional. O concurso para ingresso seria a forma de acesso dos melhores. O peso da tradição era muito forte e mais forte a posição do catedrático e, assim, durante muito tempo, o catedrático indicava seus auxiliares. Por outro lado, as Faculdades menores, várias localizadas em pequenas e médias cidades do interior, não podiam se dar ao luxo de selecionar muito o seu professorado.

Só muito recentemente as Escolas Superiores Federais e Estaduais começaram a cuidar da seleção docente, mediante os concursos de ingresso. As Escolas Superiores Particulares, muitas delas, não apresentam essa exigência mínima: o ingresso na docência é regulado pela oferta-procura ou pela indicação de algum elemento que trabalha na Escola.

Mas um fato é incontestável: as mudanças operadas no País, a mobilidade social, acabaram por se refletir no professorado de escolas superiores. "Os resquícios do bacharelismo professoral serão então tragados na voragem dessa tendência em ascensão. O professor tenderá a perder completamente os artificialismos de sua formação. Sua cultura intelectual perderá os últimos vestígios do exibicionismo postiço, para ser mais objetiva e mais prática" (2).

2.3- A formação e o aperfeiçoamento do professor universitário de Geografia.

Essa não difere muito das condições dos demais professores. Hoje, a maioria esmagadora em quase todas as Escolas Superiores tem formação universitária específica: são os antigos alunos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras ou os novos que vão saindo dos cursos de Geografia, com a licenciatura plena⁽³⁾.

A rigor não se pode avaliar a qualidade seja dos cursos que os formaram, seja do desempenho profissional dos docentes em Geografia. As medidas da eficácia são aleatórias:

- 1º - ainda não se fez no Brasil uma avaliação tecnicamente montada para testar a eficiência dos cursos de graduação e do seu produto: os professores em exercício. O único instrumento de aferição é o estudo da relação "matrícula inicial: conclusão de curso" o que pouco ou nada revela;
- 2º - a volta dos alunos diplomados às escolas superiores, para cursos de pós-graduação (em sentido amplo e em sentido restrito), com regularidade, poderia representar a possibilidade de avaliar a qualidade do curso de graduação e o desempenho profissional do professor de Geografia e do geógrafo.

Esse ideal de educação permanente está ainda em fase embrionária, mas será o fator de realimentação do sistema, que possibilite o reajustamento dos objetivos, da metodologia, do currículo.

O Gráfico nº 35 procura esquematizar o fenômeno.

GRÁFICO Nº 35

REFORMULAÇÃO PERIÓDICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA.

⇒ reformulação do curso, graças à realimentação;

⇒ reformulação do processo, graças ao reajustamento do curso: objetivos, metodologias, currículo.

Essa é uma das maneiras de atender a dois aspectos do problema:

- 1º - retorno periódico do professor à universidade = aperfeiçoamento;
- 2º - aperfeiçoamento = possibilidade de autoavaliação da eficácia do curso de graduação.

Quanto ao segundo aspecto, deve-se levar em conta a mobilidade geográfica do professor que o levaria a pós-graduar-se em uma escola, que não a sua de origem. Isso poderá ser altamente positivo, na medida em que possibilite a avaliação e comparação de diferentes cursos, através de seus diplomados, com o curso que ministra a pós-graduação.

Os entraves ao aperfeiçoamento do professor de Geografia e do Geógrafo.

São de natureza muito variada, mas de forma geral podem ser enquadrados no que segue:

- 1º - relação "carga horária semanal: salário";
- 2º - carência quantitativa e qualitativa de cursos de aperfeiçoamento;
- 3º - incentivos que acelerem a conscientização da necessidade do aperfeiçoamento periódico.

Quanto ao primeiro, é sabido que parcela considerável dos professores de Geografia e, mesmo de geógrafos, não trabalham em regime de tempo integral na universidade, ou órgão empregador, para o caso dos geógrafos. O fato conduz ambos os tipos a multiplicar suas atividades, docentes ou não, para compor um salário apenas razoável.

O MEC pretende ampliar o número de professores em regime de tempo integral (40 horas) ou parcial (24 horas) nas Universidades federais. A medida será valiosa para possibilitar a montagem de cursos de aperfeiçoamento na própria universidade, podendo o professor dedicar parte de sua carga horária para essas atividades.

Igual providência está sendo tomada por algumas universidades estaduais e particulares.

É necessário, contudo, que a correspondência salarial ao trabalho docente não force o professor a buscar atividades para complementação de salário.

Em determinados Estados, o sistema oficial remunera melhor o professor do ex-ensino médio que as próprias universidades ou escolas superiores isoladas.

Quanto ao segundo: o número de cursos de aperfeiçoamento é ainda muito restrito. Constituem para muitas universidades fatos episódicos, quando deveriam ser periódicos e estar integrados na programação oficial da universidade, ou, ao menos, na do Departamento de Geografia.

Em certos casos, a natureza e a qualidade do curso oferecido podem agir como fatores repulsivos e não de atração de docentes e geógrafos.

Quanto ao terceiro: professores e geógrafos devem ser conscientizados da necessidade de frequentarem cursos de aperfeiçoamento. Não basta, contudo, provocar o desejo se não são oferecidos meios e incentivos. Um dos incentivos poderá vir do próprio Estatuto do Magistério ao vincular o acesso a níveis superiores de docência (aqui entendida como docência e pesquisa) e a melhoria salarial, à conclusão de cursos de pós-graduação, em ambos os sentidos: pós-graduação em sentido amplo e Mestrado e Doutorado.

Os cursos de aperfeiçoamento e seus reflexos na eficácia docente.

De maneira geral, os cursos de aperfeiçoamento, de Mestrado e de Doutorado em Geografia têm-se voltado mais para aspectos específicos da Geografia, deixando de lado, parcial ou totalmente, as questões referentes à tecnologia do ensino. É fato que poucos cursos de graduação e de pós-graduação estão montados de forma a habilitar o futuro professor ou o professor que se pós-gradua, para somar

A respeito, escreve a professora NELLY ALEOTTI MAIA, da Universidade Federal de São Carlos - SP⁽⁴⁾:

"... até há poucos anos, o nosso professorado era constituído, em sua quase totalidade, de profissionais de outros campos. Acrescente-se a isso a convicção de que o conhecimento do conteúdo automaticamente confere a seu possuidor o "carisma" didático.

As Faculdades de Filosofia, constituindo louvável esforço e tentativa de nova mentalidade, não conseguiram sanar totalmente a situação e induziram a outro erro de conseqüências igualmente funestas: a falsa "técnica" do professor. O professor não seria mais o "defroque" das outras profissões, mas o "técnico". Por "técnico" entendeu-se errônea e ingenuamente aquele que podia conhecer pouco, mal, ou desconhecer o conteúdo, mas mediante certa "montagem" de aula, seria capaz de transmitir. De renegado profissional a mágico, assim procedeu a maneira de se encarar o professor".

O fenômeno, atualmente, parece ter sofrido alteração, a partir da Reforma Universitária.

Explica-se: o ciclo básico e grande parte do profissionalizante cuidam especificamente do ensino da Geografia, cabendo às Faculdades de Educação fornecer os créditos na área pedagógica para os futuros licenciados. A porcentagem do tempo destinado à formação pedagógica raramente atinge a 20% do número de horas da licenciatura plena. Se alguns reparos cabem a essa parte, eles se relacionam ao excesso de teorias educacionais em detrimento de uma efetiva e realística prática de ensino, embasada obviamente na fundamentação teórica do processo de aprendizagem.

A falta absoluta de avaliação da eficácia dos cursos de graduação em Geografia, pode-se apenas constatar, através do contato com professores recém-egressos da Universidade, que seu verdadeiro aprendizado de docência vai ser realizado no dia-a-dia do seu trabalho.

Mas isso não é estranhável, outros profissionais universitários ao ingressar no mercado-de-trabalho é que vão vivenciar a sua formação, muitas vezes através do ensaio-e-erro. Mesmo que melhorem substancialmente os cursos de formação pedagógica, eles não poderão jamais preparar "otimamente" o futuro professor. Por isso mesmo, torna-se necessário que os cursos de aperfeiçoamento, de Mestrado e de Doutorado, incluam uma parte destinada a atualizar o professor com a tecnologia educacional. Se assim ocorrer, de par com o aprofundamento dos estudos em áreas específicas da Geografia, o docente estará em melhores condições de exercer trabalho mais eficiente no seu Departamento. Não basta que após um curso de aperfeiçoamento, ou de Mestrado, ou de Doutorado ele domine mais os conhecimentos específicos e a metodologia geográficos, ele deve estar atualizado com a tecnologia educacional para ser mais eficiente nos cursos que irá ministrar.

2.4- A estrutura organizacional do Departamento de Geografia e o aperfeiçoamento do professor.

É verdade que muitos Departamentos de Geografia, nessa fase de implantação da Reforma Universitária, não puderam ainda organizar-se de maneira a apresentar uma estrutura que eficientize o trabalho docente.

Essa eficientização poderá ser conseguida através de duas formas, no mínimo:

- 1º - oferta regular de cursos rápidos de aperfeiçoamento, aproveitando parte da disponibilidade horária dos professores;
- 2º - criação de um centro ou núcleo de Técnica de Ensino e de Pesquisa.

Quanto ao primeiro caso, os cursos tanto podem ser orientados para os aspectos didáticos, como para os de Geografia propriamente dita (conteúdos e metodologias).

Os referentes aos aspectos didáticos são importantes, pois não é difícil constatar-se que se registram lacunas mais ou menos sérias nas seguintes áreas:

- seleção de objetivos operacionais⁽⁵⁾ ⁽⁶⁾;
- modos operacionais⁽⁷⁾;
- avaliação da aprendizagem⁽⁸⁾.

Os referentes aos conteúdos, são em muitos casos, menos graves. Mas seria valioso insistir na questão das metodologias, que, afinal, darão funcionalidade ao acervo de conhecimentos geográficos.

Constata-se que bons alunos, aqueles que conseguem ter razoável bagagem de conhecimentos, em situação de aplicá-los, em trabalhos práticos, de campo ou de sala de aula, perdem-se, confundem-se, possivelmente por não terem a compreensão da estrutura⁽⁹⁾ ou por não dominarem metodologias e técnicas de operações geográficas. Nesse sentido, será interessante tecer alguns comentários. Em vários cursos de graduação geográfica a tônica é o conteúdo, carecendo de instrumentar os alunos com os métodos e as técnicas que dão operacionalidade a esses conteúdos.

São exemplos dentre muitos outros:

- o aluno estuda cartografia e muitas vezes:
 - não sabe orientar a carta em trabalho de campo;
 - não está capacitado a selecionar cartas em função de determinados assuntos a estudar;
 - desconhece técnicas de trabalhos cartográficos que poderá propor a seus futuros alunos;
 - não domina técnicas de levantamentos topográficos simples;
 - não é capaz de elaborar esboços cartográficos, capazes de exprimir suas observações feitas na paisagem (10) (11).
- os estudos regionais se desenvolvem, seja na Geografia do Brasil, seja na Geografia dos Continentes, seja em trabalhos específicos de Geografia Humana, etc. Mas, sente-se, em muitas oportunidades, que falta a esses estudos um embasamento de métodos de trabalho regional. Esse embasamento é que poderá possibilitar ao aluno a aplicação dos conhecimentos nas tarefas de campo, para realizar estudos da paisagem, diagnósticos regionais (12) (13).
- as excursões geográficas, ainda timidamente feitas em muitos cursos, constituem parte obrigatória na programação de certos Departamentos.

Talvez haja necessidade, em alguns casos, de repensar esse tipo de atividade de suma importância na graduação e na pós-graduação.

As excursões geográficas deveriam, por exemplo:

- ser mais freqüentes,
- merecer cuidadosa preparação. Em alguns casos, antes do trabalho de campo (aqui entendido em seu significado mais abrangente), há de se fazer uma série de estudos preliminares: cartográficos, estatísticos, pesquisas bibliográficas, elaboração de uma síntese preliminar sobre a área ou fenômeno a ser observado. A excursão vai completar as informações, tornar real o que foi analisado por "documentação indireta", possibilitar aos alunos uma comparação entre a teorização e o quadro real, dotado de dinamismo. Em outros casos, a excursão visa a outros objetivos, dispensando pois essa preparação.

Os alunos vão ao campo de observação, colhem as informações, visualizam a paisagem em bloco e, posteriormente, trabalham sobre esses dados, complementando-os em sala, com material bibliográfico, estatístico, fotográfico, cartográfico;

- visar mais a habilitar os alunos no trabalho de campo que, propriamente, comprovar teorias analisadas em sala de aula;
- ser planejadas e orientadas por um grupo de professores, a fim de se produzir um roteiro de trabalho que abarcasse fatos da Geomorfologia, da Biogeografia, da Geografia Agrária, etc. etc. Muitas excursões são unilaterais, no sentido em que, orientadas por um professor, a ênfase recai, naturalmente, na especialidade do referido professor. Isso não só é um desperdício de oportunidade, como pode levar a uma distorção dos propósitos da Geografia, que visa à análise da paisagem, integradamente, relacionando os diversos fenômenos entre si;
- evoluir para a excursão de que participem alunos de outros Departamentos, formando pequenos grupos interdisciplinares. Uma excursão que reúna alunos de Geografia, de História, de Sociologia, de Economia, de Engenharia estará mais próxima de uma realidade futura, quando o professor de Geografia e/ou o geógrafo trabalharão em equipes interdisciplinares. Os óbices a esse tipo de excursões são de natureza administrativa, mas os seus possíveis resultados positivos devem prevalecer sobre as dificuldades de ajustar os programas de atividades dos diversos Departamentos (14) (15).

Quanto à segunda sugestão, de se criar um Centro (ou núcleo) de Técnica de Ensino e de Pesquisa, ela decorre da necessidade de se dotar o Departamento de uma infra-estrutura de apoio ao trabalho docente, seja no que se refere ao ensino, seja no que diz respeito à pesquisa.

No âmbito das escolas de 1º e 2º graus, aos poucos vão impondo-se a importância e a validade de um Serviço de Supervisão Escolar, ao qual estariam afetas as questões da área "ensino-aprendizagem".

Embora variem de Estado para Estado, o enfoque da Supervisão e a aceleração do processo de implantação do Serviço, fato é que ele hoje é considerado peça-chave na estrutura técnica da escola (16).

Se isso ocorre em escolas de 1º e 2º graus, por necessidade de manter os estabelecimentos atualizados quanto à tecnologia educacional inclusive coordenando o trabalho docente, é estranhável que a universidade não mantenha setores análogos, evidentemente adaptados a um tipo de estrutura diversa e com objetivos igualmente diferentes. Estranhável mas explicável: decorre da autonomia da cátedra que era auto-suficiente e operava, quase sempre, isoladamente.

A "universidade-sistema" deve corresponder por igual o "Departamento-sistema", aqui entendido como unidade celular que funcione integrando, coordenando, reajustando suas múltiplas atividades, basicamente redutíveis a duas: ensino e pesquisa.

Na atual organização departamental em algumas universidades, cabe ao colegiado do Departamento opinar sobre os planos de trabalho. Mas isso é pouco e funciona frouxamente porque:

- as reuniões do Colegiado são em número reduzido;
- o Colegiado não é órgão técnico, mas normativo.

O que pode ocorrer, pela inexistência de um órgão que responda pela coordenação do ensino e da pesquisa, a nível departamental, é a diminuição de eficiência, o rebaixamento da produtividade do Departamento.

A um Centro de Técnica de Ensino e de Pesquisa podem corresponder as seguintes funções, como exemplo:

SETOR DE ENSINO

- coordenar o plano curricular, entrosando os diferentes planos de curso;
- acompanhar tecnicamente o desenvolvimento do plano curricular, para sugerir alterações quando necessário;
- incentivar a adoção de novas tecnologias educacionais que mal penetraram em algumas universidades: o ensino não-diretivo, a dinâmica de grupo, o microensino, a instrução programada, o emprego de meios auxiliares, criando alguns, orientando a criação de outros pelos professores e alunos, habilitando os professores a utilizarem corretamente os materiais de ensino: livros, projetores, filmes e "slides", aparelhos para demonstração de experiências e para trabalho de campo, etc;

- coordenar o processo de avaliação da aprendizagem, não no sentido tradicional de impor as nefastas "provas únicas", mas, ao contrário, auxiliando os professores na busca de adequados instrumentos de avaliação; tabular dados relativos à aprendizagem passível de aferição, com o objetivo de cooperar com os professores no diagnóstico do conjunto "objetivos operacionais-avaliação";
- manter um sistema de informações educacionais, visando a trazer o professor a par de publicações na sua área de trabalho.

Observações preliminares:

- 1.^a - a pesquisa, no exemplo que seguirá, não se refere à pesquisa educacional, esta ficaria afeta à área de ensino anteriormente mencionada;
- 2.^a - trata-se aqui da pesquisa no sentido de busca de novas técnicas, modelos experimentais, análise de paisagens, estudo de fenômenos de natureza física, humana e econômica;
- 3.^a - fazer pesquisa não é tarefa fácil, exige o domínio de técnicas específicas básicas. A partir daí, o resto corre por conta do pesquisador e de sua equipe, contando muito para o êxito do trabalho: a criatividade, a adoção de métodos e técnicas geográficas, a persistência, o interesse, o engajamento pessoal e grupal no trabalho, etc.,
- 4.^a - observa-se, em alguns casos, que os "planos de pesquisa" apresentados por professores ao Departamento de Geografia, visam mais a satisfazer exigências burocráticas que justifiquem o PETIDE (Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva), que propriamente a desenvolver um trabalho de caráter científico e, possivelmente, aplicável, como é o caso das monografias regionais. Entenda-se a expressão "monografia regional" como significativa de:
 - estudo de uma microrregião;
 - estudo de um setor de uma microrregião;
 - trabalho sobre um aspecto relevante, como por exemplo, migrações regionais, urbanização, evolução de um bairro, equipamento terciário de uma cidade e

sua função central, os efeitos da implantação industrial na estrutura e nas funções de uma cidade, etc, etc. Evidentemente o conceito de relevante varia em função das necessidades da área servida (ou que deve ser servida) pela Universidade, sendo portanto ligado às variáveis "tempo-espaco-carência-recursos físicos e humanos".

Seria sempre valioso que professores para serem admitidos em regime de tempo integral e dedicação exclusiva (RDIDP - Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa, na USP) apresentassem planos de pesquisa para fim de estágio probatório.

Feitas essas observações, pode-se imaginar que o Setor de Pesquisa do Departamento de Geografia, deveria ter como atribuições básicas:

- coordenar os planos de trabalho que devem ser desenvolvidos, de forma a:
 - considerar as prioridades e os recursos físicos e humanos;
 - compatibilizar pesquisas a fim de evitar redundâncias;
 - agrupar professores e alunos em torno de pesquisa, somando esforços;
 - orientar professores pouco experientes, transmitindo-lhes o "know - how" básico para as pesquisas;
 - providenciar os recursos materiais e financeiros para o desenvolvimento dos trabalhos;
 - fazer a avaliação das pesquisas, em função dos objetivos propostos;
 - divulgar o resultado dos trabalhos.

As sugestões feitas quanto ao Centro de Técnica de Ensino e de Pesquisa, podem ser reduzidas a um modelo teórico. A partir desse modelo é que se buscará adaptá-lo às condições específicas de cada Departamento de Geografia. Em qualquer hipótese, é válido considerar que a existência desse Centro tenderá a racionalizar as atividades do Departamento, aumentando a sua eficiência. Na medida em que atue, de uma ou de outra forma, estará contribuindo decisivamente para o aperfeiçoamento docente.

2.5 - A formação do professor universitário de Geografia e sua possível contribuição ao planejamento educacional.

A idéia desenvolvida anteriormente visavam a levantar a questão da formação e do aperfeiçoamento do professor universitário de Geografia. Em nenhum trecho houve insistência em 'corrigir' a formação e o aperfeiçoamento com a planificação educacional, mesmo porque era absolutamente desnecessário. Explica-se: na medida em que o Departamento de Geografia conte com uma equipe docente capaz de ensinar e de fazer pesquisas eficientemente, ele estará apto a cooperar com os planejadores educacionais, seja da própria universidade, seja de um Município, seja da Secretaria de Educação, seja, mesmo, do Ministério da Educação e Cultura.

Essa aptidão poderá ser identificada através do trabalho que se desenvolver, nas equipes interdisciplinares, pelo:

- diagnóstico regional (cidade, microrregião, Estado), em sentido amplo, sintético e abrangente, como devem ser os estudos geográficos para guardarem coerência com os objetivos e a essência da Geografia;
- estudo de tendência evolutiva ou involutiva do quadro regional analisado, fazendo projeções para curto e médios prazos.

A questão, portanto, não se prende especificamente a um Departamento de Geografia, ela depende:

- 1º - do papel que a universidade deve assumir de prestar serviços à comunidade;
- 2º - da conscientização dos órgãos de planejamento educacional, até o presente pouco ou nada sensibilizados para a importância da Geografia para esta atividade.

No momento em que se observar uma reversão de enfoque da Universidade e dos órgãos de planejamento educacional, os Departamentos de Geografia que sejam eficientes, poderão cooperar, assessorar, trabalhar com as equipes de planificação da educação.

2.6 - Conclusões parciais

- 1ª - A evolução da educação no Brasil fez passar do "docente-bacharel" ao licenciado em Geografia. Subsistem todavia professores leigos.

- 2.^a - A qualidade dos cursos de graduação em Geografia é aferida de maneira muito precária. O "sistema" não é reali-mentado, o que poderia ser feito através da instituição permanente dos cursos de retreinamento, nas escolas superiores.
- 3.^a - O levantamento dos entraves ao aperfeiçoamento dos professores de Geografia é um passo para as possíveis soluções do problema.
- 4.^a - Os cursos de aperfeiçoamento deveriam enfocar com mais destaque os temas relativos às metodologias e à tecnologia de ensino.
- 5.^a - A estrutura organizacional dos Departamentos de Geografia deveria prever a oferta de cursos de aperfeiçoamento para seus professores.
- 6.^a - A criação de um Centro de Técnica de Ensino e de Pesquisa, nos Departamentos de Geografia, poderá apresentar resultados altamente compensadores, pela racionalização dos trabalhos de docência e de pesquisa. Essa racionalização poderá contribuir para o aperfeiçoamento docente.
- 7.^a - Na medida em que se torne mais eficiente o trabalho de ensino-aprendizagem, nos Departamentos de Geografia, docentes do Departamento e futuros professores e geógrafos poderão contribuir positivamente para a planificação educacional.

NOTAS REFERENTES AO CAPÍTULO 2

- (1) RIBEIRO, Darcy - A Universidade Necessária. Rio de Janeiro. GB. Editora Paz e Terra S.A. 1969. p. 9-13.
- (2) MORAIS, Pessoa de - Sociologia da Revolução Brasileira. Rio de Janeiro - GB. Editora Leitura S.A. p. 82-95-. op. cit. p. 94
- (3) CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - Pareceres nºs. 912/69. 255/70 e 74/70

Esses Pareceres oficializam a Licenciatura de Curta Duração, em 1600 horas.

Do Parecer nº 912/69 retira-se o texto a seguir:

"Das 88 faculdades de filosofia existentes em 1964, 52 se achavam localizadas em apenas seis Estados: Guanabara, São Paulo, Estado do Rio, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, perfazendo o total de 80% da matrícula nacional. Estas proporções continuam praticamente inalteradas. No que se refere à distribuição da matrícula pelos diferentes cursos das faculdades de filosofia, as estatísticas de 1966 acusavam os seguintes percentuais: 10.330 alunos nos cursos de Letras, ou 23,1%; 9.094 em Pedagogia, em 20,3%; 4.446 em História, ou 9,9%; 3.647 em Ciências Sociais, ou 8,1%; 3.157 em Filosofia, ou 7%; 2.686 em Geografia, ou 6%; 2.618 em Matemática, ou 5,8%; 2.212 em História Natural, ou 4,9%; 1.322 em Biologia, ou 3%; 1.157 em Física, ou 2,6%; 857 em Química, ou 1,9%".

Do Parecer nº 255/70, retira-se o que segue:

"Em todas as Licenciaturas, a parte de Formação Pedagógica ocupará um total de 640 horas distribuídas:

<u>Disciplinas</u>	<u>Nº de horas</u>
Psicologia da Educação	80
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	120
Didática e Prática de Ensino	360
Estudos Brasileiros	<u>80</u>
Total	640 horas

Licenciatura em Geografia

Geografia Física	80 horas
Geografia Humana e Econômica	120 horas
Geografia Regional (Continentes)	250 horas
Geografia do Brasil	450 horas
Complementos de Português	<u>60 horas</u>
Total	960 horas "

A partir de 1972, a Licenciatura de Curta Duração formará não mais o professor monovalente em Geografia, mas o professor polivalente em Estudos Sociais (Resolução 1/72 - CFE).

Os professores licenciados em Curta Duração destinam-se ao magistério no ensino de 1º grau, oficialmente. É possível contudo que alguns dentre eles venham a lecionar em cursos superiores de Geografia, nas Escolas Isoladas criadas precariamente, em centros urbanos de pequeno porte, onde a falta de professores com titulação universitária é quase total. É de esperar, contudo, que o fenômeno seja contido pelo CFE.

- (4) MAIA, Nelly Aleotti - Produtividade da Universidade. Brasília - DF. Ministério da Educação e Cultura - I Encontro de Reitores das Universidades Públicas - 1972. p. 17-18.

Em outro trecho do trabalho, a autora busca enfatizar a "qualidade docente" como essencial para que a Universidade atinja seus objetivos básicos.

"Saber e profissão, pesquisa e treinamento. Da compatibilização desses objetivos nasce a Universidade cuja universalidade é, historicamente, teleológica.

Somos integralmente favoráveis à manutenção desse entendimento da Universidade. Cabe-lhe, como entidade profissional, produzir, mas, cabe-lhe, também, pesquisar, inclusive pesquisar formas melhores de produção.

Em resumo: a produtividade da Universidade está na pesquisa.

E que pesquisarã prioritariamente a Universidade? formas avançadas de produtividade. E o ciclo se rompe no sentido da evolução pelo conceito de produtividade - instrumento.

Operacionalizando, transformando em metas, teríamos:

- formação de profissionais
- desenvolvimento da pesquisa

Mas cabe à Universidade a difícil e antinômica tarefa de fornecer seu próprio "feedback".

É a esse aspecto crítico que será dedicada a maior atenção de nosso modelo. Com efeito, só se pode entender a Produtividade - Instrumento se se torna explícito e individualizado o fator-agente da realimentação. Por sua exigência de comunicação interna ele é, por excelência, um elemento humano - o professor.

Claro é que não é função exclusiva da Universidade a formação de professores. No entanto, é esse o elemento crítico. Do momento em que há falhas na sua produção, há colapso no sistema. E, talvez, num pré-colapso ou colapsos em subcircuitos ou em subsistemas esteja o fulcro da chamada crise da Universidade". p. 13-14.

- (5) MAGER, Robert F. Objetivos para o Ensino Efetivo. Rio de Janeiro, GB. Traduzido e adaptado para o português, da versão em espanhol, pela Divisão de Ensino do Departamento Nacional do SENAI - Serviço de Aprendizagem Industrial. 1971.

Esta obra, baseada na Psicologia Behaviorista e apresentada sob forma de Instrução Programada, pode ser considerada de grande utilidade para professores de ensino universitário que, porventura, não dominem as técnicas de seleção de objetivos operacionais.

- (6) BLOOM, Benjamin S., et alii. Taxionomia de Objetivos Educacionais. Tradução de Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre, RS. Editora Globo, Co-edições URGs. 1972.

O trabalho em questão é outro de importância para os professores universitários.

O estudo das idéias desenvolvidas por BLOOM e por MAGER, possivelmente será de grande utilidade para os professores de Geografia, na medida em que os capacite a orientar seus cursos a partir de objetivos operacionais. Esta técnica normalmente tem apresentado resultados bastante positivos em diversos cursos.

- (7) ROGERS, Carl R. Liberdade para Aprender. Tradução de Edgar Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte - MG. Interlivros de Minas Gerais - 1971.

As teorias rogerianas de aprendizagem são revolucionárias, pode-se dizer. Exigem do professor não apenas o conhecimento das idéias do autor, como também um alto propósito de despojar-se do ensino tradicionalista, que conduz a uma aprendizagem coercitiva o que, em última instância, não é aprendizagem. Mas parece inegável que a adoção de várias sugestões de ROGERS poderá conduzir a um relacionamento menos tensionado, portanto mais afetivo, entre alunos e professores. Outro dado relevante: as teorias rogerianas quando bem aplicadas levam a um trabalho de co-participação dos alunos e dos professores, na montagem e no desenvolvimento de um curso de Geografia.

Operar rogerianamente no ensino universitário é um desafio que merece ser testado.

- (8) GOULART, Iris Barbosa & MAFRA, Edith Soares. Avaliação na Escola. Belo Horizonte - MG - Indústrias Gráficas Vera Cruz. 1969.

A avaliação da aprendizagem constitui um dos pontos nevrálgicos no processo educacional, principalmente quando se realiza desligada dos objetivos do curso e sem estar apoiada em técnicas específicas.

O trabalho das autoras possivelmente fornecerá aos professores de Geografia uma visão mais funcional da avaliação da aprendizagem.

- (9) BRUNER, Jerome S. O processo da Educação. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo - SP - Companhia Editora Nacional. 1968.

"Recapitulando: o tema principal deste capítulo foi o de que o currículo de uma dada matéria deve ser determinado pela compreensão mais fundamental que se possa atingir, a respeito dos princípios básicos que dão estrutura a essa matéria. Ensinar tópicos ou habilidades específicas, sem tornar claro seu contexto na estrutura fundamental mais ampla de um dado campo de conhecimento, é anti-econômico em vários e profundos sentidos. Em primeiro lugar, esse ensino torna excessivamente difícil ao aluno generalizar, a partir do que aprendeu, para o que vai encontrar depois. Em segundo lugar, a aprendizagem que não consegue captar os princípios gerais é mal recompensada em termos de estímulo intelectual.

O melhor meio de despertar interesse por um assunto é tornar valioso o seu conhecimento, isto é, tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu, em situações após aquela em que a aprendizagem ocorreu. Terceiro, o conhecimento adquirido por alguém, sem suficiente estrutura a que se ligue, é um conhecimento fadado ao esquecimento. Um conjunto desconexo de fatos não tem senão uma vida extremamente curta em nossa memória. Organizar os fatos em termos de princípios e idéias, a partir dos quais possam ser inferidos, é o único meio conhecido de reduzir a alta proporção de perda da memória humana.

Planejar currículos, de modo a refletir a estrutura básica de um dado campo de conhecimento, exige a mais profunda compreensão desse campo. É tarefa que não pode ser levada a cabo sem a participação ativa dos estudiosos e cientistas mais capazes". p. 28

- (10) WOOLDRIDGE, S. W & LAST, W. Gordon - Espírito e Propósitos da Geografia. Tradução de Thomaz Newlands Neto. Rio de Janeiro - GB. Zahar Editores - 1967.

Ver capítulo IV - A Geografia e os Mapas - p. 66-83.

- (11) BROEK, Jan O.M. Iniciação ao Estudo da Geografia. Tradução de Waltensir Dutra. 2ª edição. Rio de Janeiro. GB. Zahar Editores. 1972.

" O geógrafo não tem o monopólio da Cartografia, nem está necessariamente habilitado nas técnicas cartográficas usadas, por exemplo, em Geodésia, Levantamentos Topográficos e Fotogrametria. Não obstante, há um amplo âmbito de conceitos, técnicas e recursos para o preparo de mapas que estão intimamente associados à Geografia. Certos geógrafos desenvolvem esse campo como um ramo especial, a Cartografia Geográfica. Para a maioria de seus colegas, porém, o mapa serve como instrumento, certamente o mais destacado instrumento da profissão. Todo geógrafo deve ter algum conhecimento da apresentação cartográfica, não só para ler mapas, mas também para fazê-los.

Os mapas têm duas funções na pesquisa. Em primeiro lugar, servem como base para o registro dos dados geográficos, quer recolhidos no campo ou na biblioteca. Segundo, a inspeção dos padrões de distribuição em dois ou mais mapas podem revelar possíveis relações. Todos os alunos podem, e devem, aprender os rudimentos do registro cartográfico e a sua comparação". p. 89.

- (12) CRIBIER, F., et alii. Initiation aux exercices de Géographie Régionale. Paris, France - Societé D'Éducation D'Enseignement Supérieur. 1967. Publicações do gênero dessa deveriam circular nos cursos de graduação e nos de aperfeiçoamento. Publicações do gênero, mas feitas por autores brasileiros, refletindo nossa realidade, exemplificando com paisagens brasileiras.

- (13) BROUILLETTE, Benoît, et alii. Método para la enseñanza de la Geografía. Barcelona - España. Teide/Unesco. 1969.

Essa é outra obra que apresenta uma série de sugestões metodológicas para os professores de Geografia. À primeira vista poderia ser interpretada como trabalho primário para uso em cursos de graduação, vez que os exemplos dos exercícios, dos estudos, se dirigem para aplicação a alunos cujas faixas etárias estão entre os 12 e os 16 anos. Não é o caso, contudo. A simplicidade dos enfoques, a objetividade das proposições de pesquisas, podem perfeitamente ser um ponto-de-partida para orientar metodologicamente os professores de cursos de graduação em Geografia. Em certos casos, bastará adequar ao nível mental dos alunos universitários muitos dos exercícios sugeridos, que visam, primordialmente, a "metodizar" os estudos regionais.

- (14) WOOLDRIDGE, S. W & EAST, W. Gordon - op. cit. cap. IX - Os trabalhos de campo em Geografia.

"Assim, certas Escolas de Geografia, de nível universitário, têm revelado tendência para encarar os trabalhos de campo como sendo, na realidade, levantamentos topográficos, ou seja, a elaboração de mapas no sentido literal e básico da expressão. Encontraremos outros grupos a visitar granjas e fábricas, realizando estudos em primeira mão na esfera da economia rural ou urbana. Depararemos, ainda, o que se poderia denominar o método dos recenseamentos, aplicado, por assim dizer, à "investigação de vilas", o qual implica a visita de casa em casa a fim de coletar informações sobre os tipos de trabalho exercido, a extensão dos deslocamentos ou viagens feitos, etc.

Todas essas atividades poderão ser evidentemente classificadas entre os trabalhos de campo, na acepção mais ampla do termo. No entanto, mesmo se conjugadas deixarão muito a desejar quanto à formação e preparo dos geógrafos. E como também, além disso, possuem valor positivo e são relativamente fáceis de organizar-se, tendem,

quer nas escolas, quer nas universidades, a substituir os verdadeiros trabalhos de campo, segundo nos propomos considerá-los: o minucioso exame e a análise atenta de um trecho de terra, procedidos no campo, os quais revelem um ou mais aspectos de diferenciação entre áreas". p. 171-172.

- (15) STERNBERG, Hilgard O'Reilly. Contribuição ao Estudo da Geografia. Rio de Janeiro - Ministério da Educação e Saúde - Serviço de Documentação. 1946.

A obra em pauta apresenta boas sugestões para o trabalho de campo. Merece destaque o capítulo III - Realização do Trabalho de Campo - Seus Métodos. p. 26-59.

- (16) Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen). Manual de Recursos Humanos da Escola Polivalente - O Serviço de Coordenação Pedagógica - Rio de Janeiro - GB. Ministério da Educação e Cultura - 1971

Em ambos os documentos enfatiza-se a posição do Serviço de Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica). Cabe ao Serviço, em síntese:

- propor o currículo pleno da Escola, alterando-o face à experimentação, às realidades da população - alvo e à configuração social do meio em que se insere a Escola;
- promover reuniões semanais com os coordenadores de matéria, para debater:
 - planejamento integrado e sua execução;
 - questões ligadas aos procedimentos didáticos;
 - aspectos ligados à avaliação da aprendizagem;
- estabelecer normas didáticas que possam identificar a orientação da Escola nesse aspecto. As normas fluem do consenso grupal (supervisor escolar e coordenadores de matéria);
- cuidar do setor de recursos audiovisuais, buscando sua utilização racional pelos professores;
- propor e programar cursos, debates, seminários que visem à reciclagem do corpo docente;
- divulgar notícias e material bibliográfico, entre os professores, mantendo-os atualizados quanto ao conteúdo de sua matéria e quanto à tecnologia do ensino.

VI - CONCLUSÕES

I - INTRODUÇÃO

- 1 - A tese se baseou em dois pontos de apoio que se constituíam, por assim dizer, na entrada e na saída do sistema, vez que procurou analisar o fenômeno educacional no Brasil sob o enfoque sistêmico.
- 2 - Realmente, partiu-se do conceito mais amplo do sistema sócio-político-econômico para se chegar à caracterização do subsistema educacional. Neste, o conjunto das principais variáveis foi identificado, dissecado, fazendo-se a necessá-ria interligação das mesmas. Os objetivos eram:
 - 1º - assinalar a coerência e interdependência das variáveis do subsistema educacional;
 - 2º - colocar o subsistema educacional na estrutura mais ampla do sistema sócio-político-econômico, que é extrema-mente variável no tempo e no espaço, por se tratar de um sistema aberto, em constante processo de alimenta-ção e realimentação.
- 3 - Em última instância, visou-se dissecar os mecanismos de controle do subsistema educacional, vale dizer, o planejamento da educação como elemento que propicie o maior entrosamento das variáveis, com o objetivo de atingir a determinadas me-tas racionalmente.
- 4 - Por último, na apreciação do planejamento educacional, houve a nítida preocupação de assinalar as possíveis contri-buições da Geografia para tornar o referido planejamento mais realístico.

II - DESENVOLVIMENTO

- 1 - A educação é atividade inerente a todos os grupos sociais. Ela vai sendo mais sofisticada, mais refinada, mais comple-xificada à medida em que os grupos sociais evoluem material-mente.
- 2 - Há, portanto, uma relação íntima entre crescimento econômi-co e desenvolvimento social. A educação pode constituir-se num ponto de apoio, para evitar a defasagem decorrente en-tre o crescimento (aspecto material) e o desenvolvimento (aspecto social).

- 3 - Por isso mesmo, a educação se coloca num "campo-de-forças", muitas vezes conflitantes umas com as outras. O êxito de suas proposições depende, em grande parte, das suas múltiplas ligações inteligentes com as variáveis que atuam, ou mais, ou menos dinamicamente, nesse "campo-de-forças", cujos limites constituem o próprio sistema sócio-político-econômico.
- 4 - Durante muito tempo, a educação entendida como ensino formal, pouco pesava na estrutura social. Era um "mal menor", reservada a uma parcela restrita do estrato superior das sociedades.
- 5 - A "aceleração histórica", observada no século XX e, principalmente depois de 1945, descobriu na educação formal uma das maneiras de aumentar o crescimento econômico e promover o desenvolvimento social.
- 6 - A questão não ficou restrita ao pequeno grupo de Estados de civilização industrial. Ela passou a interessar, muito de perto, aos inúmeros Estados em processo de desenvolvimento.
- 7 - A valorização dos recursos humanos por via da educação formal assumiu posição prioritária, praticamente em todos os Estados.
- 8 - Não bastava, porém conferir-lhe prioridade, tornava-se necessário:
 - estudar sua essência;
 - dimensionar seus efeitos multiplicadores;
 - analisar sua estrutura;
 - considerá-la como investimento e, não como absorvedora de recursos financeiros, muitas vezes escassos.
- 9 - Passa-se a configurar a educação como atividade planejável, a exemplo de outras atividades.
- 10 - O planejamento educacional deveria, pois, contar com metodologias específicas e ser o resultado de:
 - uma intenção política;
 - conjugação do trabalho de equipes interdisciplinares, a fim de evitar o seu enfoque unidirecional.

- 11 - Do planejamento educacional à sua efetiva concretização, há um longo caminho a ser percorrido. Um somatório de pré-requisitos são necessários para garantir a implementação dos planos educacionais.
- 12 - No caso particular do Brasil, uma série de fatos de natureza econômica, demográfica, social, política conduziu à necessidade de se repensar profundamente a educação. Não bastavam as reformas legais e os propósitos. Era imperioso planificar a educação segundo novos modelos, vez que os problemas sociais se agudizavam sem que o subsistema educacional respondesse eficazmente para a sua solução.
- 13 - O novo modelo educacional que busca ter características altamente dinâmicas para não se tornar obsoleto em pouco tempo, encontra vários pontos de estrangulamento. Um, dentre esses muitos pontos de estrangulamento, é representado pela carência de recursos humanos capazes de planejar a educação de forma integral e integrada. Outro, se refere à debilidade no que tange à implementação dos projetos que compõem um plano de educação.
- 14 - Falha observável em muitos planos educacionais: o diagnóstico que fornece os indicadores básicos para o equacionamento das linhas mestras do plano, ainda se ressentia de maior realismo. Esse realismo, em boa parte, é o representado pelo diagnóstico regional completo, envolvendo muito mais que o simples levantamento estatístico da população escolarizável e da população a escolarizar.

A educação é uma das variáveis de um sistema, portanto ela deve ser analisada à luz de suas relações espaço-temporais com todas as outras variáveis significativas.
- 15 - Parece faltar ao planejamento educacional o estudo das realidades regionais integradamente. Parece faltar, pois, a contribuição dos estudos geográficos, a nível de região, somando sua apreciação às das demais ciências e técnicas que devem atuar em conjunto para a elaboração dos planos educacionais.
- 16 - Até o presente, a contribuição da Geografia à planificação educacional tem sido modesta, muito aquém do que ela, através dos professores e dos geógrafos, pode oferecer.

- 17 - A Geografia, no Brasil, vem sofrendo profundas modificações, graças ao trabalho que se desenvolve em alguns centros específicos, tais como as Universidades e a Fundação IBGE.

Mesmo nessa fase de reformulações - fase que atinge a outras ciências, igualmente - a Geografia já dispõe de um arsenal de metodologias e técnicas capazes de cooperar nas atividades de planificação educacional.

- 18 - Os estudos regionais do ângulo de abordagem da Geografia são valiosos como subsídios para o planejamento da educação. Em sentido mais restrito, sua contribuição pode ser aproveitada para os trabalhos indispensáveis da carta escolar, para auxiliar a montagem de planos curriculares, para possibilitar uma atuação mais eficiente da escola sobre a comunidade, para os estudos relativos ao mercado-de-trabalho.

- 19 - É de esperar-se que a contribuição da Geografia para o planejamento educacional se torne mais efetiva, vez que a qualidade dos docentes e dos geógrafos vem apresentando melhoria rápida e profunda.

A Reforma Universitária em boa parte possibilita o refinamento da qualidade dos profissionais da Geografia.

III - FINAL

- 1 - O planejamento educacional que já é um fato irreversível no Brasil deverá recorrer, mais e mais, ao trabalho das equipes interdisciplinares. Nessas equipes há perfeitamente lugar de destaque para professores de Geografia e geógrafos.
- 2 - O objetivo central da tese foi o de procurar sensibilizar os planejadores educacionais para a valiosa contribuição da Geografia para a montagem dos planos de educação. Igualmente buscou-se mostrar aos professores de Geografia e aos geógrafos o papel que lhes cabe nas tarefas de cooperar para a planificação educacional.

VII - B I B L I O G R A F I A

BIBLIOGRAFIA CITADA NA TESE

B I B L I O G R A F I A

- ABRAMS, Charles - Habitação, Desenvolvimento e Urbanização - Rio de Janeiro - GB - Tradução de Alexandre Lissosky - Edições O Cruzeiro - 1967.
- ABREU, Jayme - Educação, Sociedade e Desenvolvimento - Rio de Janeiro - MEC - INEP - CBPE - Série VI - Sociedade e Educação - Volume 8 - 1968.
- AB'SABER, Aziz Nacib - Geografia e Planejamento, in Revista de História. Nº 80 - Ano XX - São Paulo - SP - 1969.
- ALEXANDER, John W. - El concepto básico - no básico de las funciones económicas urbanas, in Classificação Funcional das Cidades - Textos Básicos - 2 - Rio de Janeiro - GB - Instituto Panamericano de Geografia e História - 1969.
- ALMEIDA, Rômulo de - Programação Educacional num País em Processo Inicial de Desenvolvimento - Rio de Janeiro - GB - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - CBPE - INEP - 1968.
- ANDRADE, Manuel Correia de - Centralidade - Definição de uma Metodologia para o estudo da Centralidade. Rio de Janeiro-GB- 1ª Conferência Nacional de Geografia e Cartografia - Fundação IBGE - IBG - 1968.
- _____ - Espaço, Polarização e Desenvolvimento. São Paulo - SP - Editora Brasiliense - 1970.
- _____ - Geografia Região e Desenvolvimento. São Paulo - SP - 2ª edição - Editora Brasiliense - 1971.
- ASSIS, Marisa de, et alii. - Mercado de trabalho em São Paulo. São Paulo-SP - Companhia Editora Nacional. Instituto de Pesquisas Econômicas - 1972.
- BAADE, Fritz. - A corrida para o ano 2000 - Tradução de Macêdo Neto - Rio de Janeiro - Editora Nova Fronteira S/A - 1966.
- BEEBY, C.E. - Educação e Desenvolvimento Econômico - Tradução de Edmond Jorge - Rio de Janeiro - Zahar Editores - 1967.
- BECKER, Bertha K. - As Migrações Internas no Brasil. Reflexos de uma Organização do Espaço Desequilibrada, in Revista Brasileira de Geografia - Rio de Janeiro - GB. Ano 30 - nº 2 Fundação IBGE - IBG - 1968 -

- BELTRÃO, Pedro Calderan - Sociologia do Desenvolvimento - Porto Alegre - RS - Editora Globo - 1965.
- BERNARDES, Lysia M. C. - Hierarquia Urbana e Polarização no Brasil, in Simpósio de Geografia Urbana - Rio de Janeiro - GB - Comissão de Geografia - Instituto Panamericano de Geografia e História - 1968.
- BERRY, Brian J. L. - PYLE, Gerald - Grandes regiões e tipos de agricultura no Brasil, in Revista Brasileira de Geografia, Ano 32, nº 4 - Rio de Janeiro - GB - Fundação IBGE - 1970.
- BLAUNT, James M. - A Geografia e o Desenvolvimento da Agricultura Camponesa, in Geografia Humana nos Estados Unidos - Preston E. James, et alii - Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa - Rio de Janeiro - GB - Forum Editora - 1970.
- BLOOM, Benjamin S., et alii. - Taxionomia de Objetivos Educacionais - Tradução de Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre, RS - Editora Globo, Co-edições URGs - 1972.
- BONILLA, Frank. - A Educação e o Desenvolvimento Político no Brasil. A Evolução do Nacionalismo - Tradução de Amélia Maria Noronha - Rio de Janeiro - CBPE - 1962.
- BROEK, Jan O.M. - Iniciação ao Estudo da Geografia - Tradução de Waltensir Dutra - 2ª edição - Rio de Janeiro - GB - Zahar Editores - 1972.
- BROUILLETTE, Benoît, et alii. - Método para la enseñanza de la Geografía. Barcelona - España - Teide/Unesco - 1969.
- BRUNER, Jerome. - O processo da educação - Tradução de Lélío Lourenço de Oliveira - São Paulo - SP - Companhia Editora Nacional - 1968.
- CARRIÈRE, F. e PINCHEMEL, P. - Funções banais e específicas, in Classificação Funcional das cidades - Textos Básicos - 2 - Rio de Janeiro - GB - Instituto Panamericano de Geografia e História - 1969.
- CASE, Earl C. e BERGSMARK, Daniel R. - Geografia General - Regional y Económica - Traducción española de la tercera edición inglesa (1950) por Luis Jordá. Barcelona - España - Ediciones Omega S.A. - 1952.

- CASTRO, Alberto Pereira de - Tecnologia para um país em desenvolvimento, in Brasil Potência - São Paulo - SP - Editora Unidas Ltda - 1971.
- CHAMBRE, Henri - A Economia Planificada - Tradução de Pedro de Alcântara Figueira - São Paulo - Coleção "Saber Atual" - Difusão Européia do Livro - 1967.
- CLAVAL, Paul - La Teoría de los lugares centrales, in Centralidade-Regionalização - Textos Básicos - 1 - Rio de Janeiro - GB - Instituto Panamericano de Geografia e História - 1968.
- COMISIÓN DE GEOGRAFÍA - Instituto Panamericano de Geografia e História - Regionalización - Rio de Janeiro - GB - Apec Editora - 1969.
- COOMBS, Philip H. - Qu'est-ce que la planification de l'éducation? Traduite de l'anglais por l'ILPE - Louvain - Belgique-UNESCO - 1970.
- CORREIA, Arlindo Lopes - Reflexões sobre uma política de recursos humanos para o Brasil - Rio de Janeiro - GB - Ministério do Planejamento e Coordenação Geral - IPEA/CNRH - 1971.
- CORREA, Roberto Lobato - Estudos das Relações entre Região e Cidade - Rio de Janeiro - GB - 1ª Conferência Nacional de Geografia e Cartografia - Fundação IBGE - IBG - 1968.
- _____ - Estudos sobre Centralidade no Brasil. - Rio de Janeiro - GB - 1ª Conferência Nacional de Geografia e Cartografia - Fundação IBGE - IBG - 1968.
- CRIBIER, F., et alii. - Initiation aux exercices de Géographie Régionale. Paris, France - Société D'Éducation D'Enseignement Supérieur - 1967.
- CROUZET, Maurice - História Geral da Civilização - Tomo VII - A Época Contemporânea - 29 volume - O Mundo Dividido - Tradução de Paulo Zingg e J. Guinsburg - São Paulo - Difusão Européia do Livro - 1958.
- CUNIL, Pedro - A América Andina - Tradução de Octavio Mendes Cajado - São Paulo - Difusão Européia do Livro - 1968.
- CURLE, Adam - L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation - Louvain - Belgique - UNESCO - 1970.

- DALAND, Robert T. - Estratégia e Estilo do Planejamento Brasileiro - Traduzido por Carlos Kronauer - Rio de Janeiro - GB - Editora Lidador Ltda - 1969.
- DAVIS, Kingsley, et alii - Cidades - A Urbanização da Humanidade - Tradução de José Reznik - Rio de Janeiro - GB - Zahar Editores - 1970.
- DEMANGEOT, Jean - Milieu Naturel et Régionalization de l'espace au Brésil, in La Régionalization de l'espace au Brésil - Paris - France - Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique - 1971.
- DERRUAU, Max - Tratado de Geografia Humana - Traducido por Raimundo Grinó - Barcelona - España - Editorial Vicens - Vives - 1964.
- DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL - 20 de novembro de 1971.
- DINIZ, Alexandre Felizola, et alii - Geografia Teorética, in Boletim de Geografia Teorética - nº 2 - Rio Claro - SP - 1971.
- _____ - Modelos e Paradigmas na Geografia, in Boletim de Geografia Teorética, nº 2 - Rio Claro - SP - 1971
- DOLLFUS, Olivier - Rapport de Synthèse, in La Regionalization de l'espace au Brésil - Paris - France. Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique - 1971.
- DZIEWONSKI, K., et alii - Examen de conceptos y teorías de la regionalización económica, in Centralidade - Regionalização - Textos Básicos - 1 - Instituto Panamericano de Geografia e História - Rio de Janeiro - GB - 1968.
- ECHEVARRIA, José Medina, et alii - A Agricultura Subdesenvolvida - Tradução de Dorothy Nebel - Petrópolis - RJ - Editôra Vozes Limitada - 1968.
- _____ - Desenvolvimento, Trabalho e Educação - Organização e Introdução de Luiz Pereira - Rio de Janeiro - Zahar Editores - 1967.
- FAISSOL, Speridião - Métodos Quantitativos na Geografia, in Curso para Professores de Geografia - Rio de Janeiro - GB - Fundação IBGE - nº 16 - 1970.

- FONSECA, James Braga Vieira da - O Ensino da Geografia no Brasil - Rio de Janeiro - Instituto Panamericano de Geografia e História - Comissão de Geografia - Publicação nº211-1956.
- FOURASTIÉ, Jean - As 40.000 horas - Tradução de Paulo Moreira da Silva - Rio de Janeiro - Coleção Prospectiva - Companhia Editora Forense - 1967.
- FRANK, Andrew Gunder, et alii - Urbanização e Subdesenvolvimento - Organização e Introdução de Luiz Pereira - Rio de Janeiro - Zahar Editores - 1969.
- FREYRE, Gilberto - Casa Grande & Senzala - Rio de Janeiro - 4ª edição, definitiva - Livraria José Olympio Editora - 1943.
- _____ - Sobrados e Mocambos - São Paulo - Companhia Editora Nacional - 1936.
- FURTADO, Celso - Subdesenvolvimento e Estagnação na América Latina - Rio de Janeiro - GB - Editora Civilização Brasileira S.A. - 1966.
- FURTER, Pierre - Juventude e Tempo Presente - Tradução de Luís Lourdes de Orlandi - Rio de Janeiro - Editôra Paz e Terra Ltda. - 1967.
- GALBRAITH, John Kenneth - O Novo Estado Industrial - Tradução de Álvaro Cabral - Rio de Janeiro - Editora Civilização Brasileira S.A. - 1968.
- GALVÃO, Marília Velloso e FAISSOL, Speridião - A revolução quantitativa na Geografia e seus reflexos no Brasil - Rio de Janeiro - GB - in Revista Brasileira de Geografia - Ano 32 - nº 4 - Fundação IBGE - IBG - 1970.
- GARCÉS, Wilson - Resumen General de las Necesidades de Planificación en América Latina - Regionalización - Instituto Panamericano de Geografia e História - Comisión de Geografia - Rio de Janeiro - Apec Editôra S.A. - 1969.
- GARNIER, Jacqueline Beaujeu - La Géographie: méthodes et perspectives - Paris - France - Masson & Cia. Éditeurs - 1971.
- GEIGER, Pedro Pinchas - Divisão Regional e Problema Regional - Rio de Janeiro - GB - I Conferência Nacional de Geografia e Cartografia - Fundação IBGE - IBG - 1968.

-
- Modelo da Estrutura Espacial do Brasil, in Curso para Professores de Geografia - nº 16 - Rio de Janeiro - GB - Fundação IBGE - IBG - 1970.
- GENET, L. et alii - Le Monde Contemporain - Classes Terminales - Collection D'Histoire Hatier - Paris - France - Librairie Hatier - 1962.
- GEORGE, Pierre - A ação do homem - Tradução de Octavio Mendes Cajado - São Paulo - SP - Difusão Européia do Livro - 1971.
-
- A Geografia Ativa - Tradução de Gil Toledo. Manuel Seabra. Nelson De La Côte. Vincenzo Bochicchio - São Paulo - SP - Difusão Européia do Livro - Editora da Universidade de São Paulo - 1966.
-
- Geografia Econômica - Tradução de Ruth Magnanini - Rio de Janeiro - Editôra Fundo de Cultura S.A. - 1ª edição - 1961.
-
- Les Méthodes de la Géographie - Paris - France - Presses Universitaires de France - "Que sais-je?" Nº1398-1970.
-
- Panorama do Mundo Atual - Tradução de Pedro de Alcântara Figueira - São Paulo - Difusão Européia do Livro-1966.
-
- Sociologia e Geografia - Tradução de Sérgio Miceli-Rio de Janeiro - GB - Companhia Editora Forense - 1969.
- GODINHO, Vitorino Magalhães - Geografia e Geografia Aplicada, in Geografia e Acção - Michel Philipponneau - Lisboa - Portugal - Edições Cosmos - 1964.
- GONÇALVES, Suzana - Estrutura da Universidade, in A Educação que nos convém - Rio de Janeiro - GB - APEC Editora S.A. 1969.
- GOULART, Iris Barbosa & MAFRA, Edith Soares - Avaliação na Escola - Belo Horizonte - MG - Indústrias Gráficas Vera Cruz -1969.
- GUIMARÃES, Magda Soares - Produtividade do Ensino Superior - Brasília - DF - Ministério da Educação e Cultura - I Encontro de Reitores das Universidades Públicas - 1972.
- GRUPO TAREFA INTERMINISTERIAL - Projeto Piauí - Teresina - Piauí - 1971.

- HARBISON, Frederick H - Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: problemas e estratégia - Tradução de Luiz Pereira, in Desenvolvimento, Trabalho e Educação - José Medina Echevarria, et alii - Rio de Janeiro - GB - Zahar Editores-1967.
- HARRIS, Chauncy D. - Métodos de investigación en regionalización económica, in Centralidade - Regionalização - Textos Básicos - 1 - Rio de Janeiro - GB - Instituto Panamericano de Geografia e História - 1968.
- HARTSHORNE, Richard - Questões sobre a natureza da Geografia - Tradução de Thomaz Newlands Neto - Rio de Janeiro - GB - Textos Básicos - 4 - Instituto Panamericano de Geografia e História - Comissão de Geografia - 1969.
- IANNI, Octávio - Estado e Planejamento Econômico no Brasil - Rio de Janeiro - GB - Editôra Civilização Brasileira S.A.- 1971.
- INSTITUTO PANAMERICANO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA - Comisión de Geografia - Documentación del I Seminario sobre REGIONALIZACIÓN. Rio de Janeiro - GB - Apec Editôra S.A. - 1969.
- JAGUARIBE, Hélio - Desenvolvimento Econômico e Desenvolvimento Político - Rio de Janeiro - GB - Editôra Paz e Terra Ltda - 1969.
- JAMES, Preston E. - A estrutura conceitual da Geografia - Tradução de Joaquim I. da Silveira Mota.- Rio de Janeiro - GB - Boletim Geográfico nº 199 - Fundação IBGE - IBG - 1967.
- JUNGK, Robert - El futuro ha comenzado.¿ Tiene porvenir la futurologia ? EL CORREO - UNESCO - Paris - France - Año XXIV - 1971.
- JR, Datus C. Smith - Educação e Comunicação: duas verdades. S/d - Artigo condensado de Foreign Affairs - 1968.
- KAHN, Herman e WIENER, Anthony J.- O Ano 2000 - Tradução de Raul de Polillo - São Paulo - Edições Melhoramentos - 2ª edição - 1969.
- KAYSER, Bernard - A região como objeto de estudo da Geografia, in Geografia Ativa - Pierre George, et alii.- Tradução de Gil Toledo, Manuel Seabra, Nelson de La Côte e Vincenzo Bochicchio. - São Paulo - SP - Difusão Européia do Livro - Editôra da Universidade de São Paulo - 1966.

- KHÔI, Lê Thành - A Indústria do Ensino - Tradução de Maria Fernanda Margarida Correia - Porto - Portugal - Livraria Civilização Editora - 1970.
- KRETSCHMER, Konrad - História de la Geografia - Tercera edición revisada - 1942 - Barcelona - España - Editorial Labor, S.A. - 1942.
- LACOSTE, Yves - Geografia do Subdesenvolvimento - Tradução de T. Santos - São Paulo - Difusão Européia do Livro - Editora da Universidade de São Paulo - 1966.
- _____ - Perspectivas da Geografia em País Subdesenvolvido, in Geografia Ativa - Pierre George, et alii - São Paulo-SP. - Difusão Européia do Livro - Editora da Universidade de São Paulo - 1966.
- LADA, Igor V. Bestuzhev - Evitemos entrar en el futuro a ciegas. ¿ Tiene porvenir la futurologia? - Paris - France - El Correo - UNESCO - Año XXIV - 1971.
- LAJUGIE, Joseph - Os Sistemas Econômicos - Tradução de Geraldo Gerson de Souza - 2ª edição - Coleção Saber Atual - São Paulo - Difusão Européia do Livro - 1965.
- LAMBERT, Jacques - América Latina - Tradução de Lélío Lourenço de Oliveira - São Paulo - Companhia Editôra Nacional - Editôra da Universidade de São Paulo - 1969.
- LAROUSSE, Delta - Grande enciclopédia - Rio de Janeiro - Editôra Delta S.A. - Vol. 9/10 - 1970.
- LEITE, Antonio Dias - Caminhos do Desenvolvimento, Contribuição para um Projeto Brasileiro - Rio de Janeiro - Zahar Editôres - 1966.
- LIMA, Lauro de Oliveira - A Escola Secundária Moderna - Petrópolis - RJ - Editora Vozes Limitada - 9ª edição - 1971.
- _____ - Mutações em Educação segundo Mc Luhan - Petrópolis - RJ - Editora Vozes Limitada - 2ª edição - 1971.
- _____ - Treinamento em Dinâmica de Grupo, no Lar, na Empresa, na Escola - Petrópolis - RJ - Editora Vozes Limitada - 2ª edição - 1970.

- LIONNAIS, François Le - ¿ Tiene porvenir la futurologia? Los pros y los contras - EL CORREO - UNESCO - Paris - France - Año XXIV - 1971.
- LOBO, Thomaz Thedim - Tecnologia e Desenvolvimento, in Brasil Potência - diversos autores - São Paulo - SP - Editôra Unitas Ltda. - 1971.
- _____ - Transferência de Tecnologia, in Brasil Potência - diversos autores - São Paulo - SP - Editôra Unitas Ltda - 1971.
- LOPES, J. Leite - Ciência e Libertação - Rio de Janeiro - GB - Editôra Paz e Terra S.A. - 1969.
- LOPES, Juarez Rubens Brandão - Desenvolvimento e Mudança Social-São Paulo - SP - Companhia Editora Nacional - 2^a edição-1971.
- LOEB, Roberto - Aspectos do Planejamento Territorial Urbano no Brasil, in Planejamento no Brasil - LAFER, Betty Mindlin, et alii - São Paulo - SP - Editôra Perspectiva - 1970.
- LÜTGENS, Rudolf - Los fundamentos geográficos y los problemas de la vida econômica - Traducción española por Claudio Matons Rossi. - Barcelona - España - Ediciones Omega, S.A.-1954.
- MAGER, Robert F. - Objetivos para o Ensino Efetivo - Rio de Janeiro - GB - Traduzido e adaptado para o português, da versão em espanhol, pela Divisão de Ensino do Departamento Nacional do SENAI - Serviço de Aprendizagem Industrial - 1971.
- MAIA, Nelly Aleotti - Produtividade da Universidade - Brasília - DF - Ministério da Educação e Cultura - I Encontro de Reitores das Universidades Públicas - 1972.
- MARTONNE, Emmanuel de - Traité de Géographie Physique, in Panorama da Geografia - (Tomos I e II) - Lisboa - Portugal - Edições Cosmos - 1953.
- MASSÉ, Pierre - O plano, aventura calculada - Tradução de Alda Rosa e Alfredo de Souza - Lisboa - Portugal - Livraria Moraes Editora - 1967.
- MELO, Osvaldo Ferreira de. - Teoria e Prática do Planejamento Educacional - Porto Alegre - RS - Editora Globo S.A. - 1969.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Desenvolvimento da Educação no Brasil - Brasília - DF - 1971.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Educação no Brasil - (Subsídio para a Conferência Internacional de Educação) - Brasília - DF - 1971.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Secretaria Geral - Plano Setorial de Educação e Cultura - 1972-1974 - Brasília-DF-1971.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO-Ensino Supletivo - (Parecer nº 699/72) - Brasília - DF-1972
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO-Parecer nº 853/71 de 12/11/1971 - Assunto: Núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692 - Brasília - DF - 1971.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO-Pareceres nºs 912/69, 255/70 e 74/70 - Brasília - DF - 1970.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO-Resolução nº 1/72 - Brasília - DF - 1972.
- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO ECONÔMICA - ESCRITÓRIO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - EPEA - Educação (I) (II) - Diagnóstico preliminar - Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social - Rio de Janeiro - Departamento de Imprensa Nacional - 1966.
- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL - Projeto do I Plano Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social - 1972/74-Brasília - DF - Composto e impresso no Serviço Gráfico da Fundação IBGE - 1971.
- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL - Instituto de Planejamento - Centro Nacional de Recursos Humanos - CNRH - Documentos IPLAN - nº 1 - Carta Escolar - Rio de Janeiro - 1971.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL - Boletim Técnico do SEPT - Rio de Janeiro - GB - Serviço de Estatística de Previdência e Trabalho - IBGE nº 21 - Dezembro - 1970.
- MONBEIG, Pierre - Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira - São Paulo - SP - Difusão Européia do Livro - 1957.

- MONOD, Jérôme - CASTELBAJAC, Philippe de. - L'Aménagement du territoire - Paris - France - Presses Universitaires de France - "Que sais-je ?" - 1971.
- MORAIS, Pessoa de. - Sociologia da Revolução Brasileira - Rio de Janeiro - GB - Editôra Leitura S.A. - 1965.
- MULLER, Nice Lecocq - Urbanização e organização do espaço no vale da Paraíba, Estado de São Paulo, in Simpósio de Geografia Urbana - Rio de Janeiro - GB - Comisión de Geografia - Instituto Panamericano de Geografia e História - 1968.
- MYRDAL, Gunnar - O Estado do Futuro - Tradução de Affonso Blacheyre - Rio de Janeiro - Zahar Editores - 1962.
- _____ - Subdesenvolvimento - Tradução e adaptação de Rosinethe Monteiro Soares - Brasília - DF - Coordenadora - Editôra de Brasília Ltda - 1970.
- _____ - Teoria Econômica e regiões subdesenvolvidas - Rio de Janeiro - GB - Editôra Saga - 1965.
- NEIVA, Arthur Hehl - A imigração na política brasileira de povoamento - Rio de Janeiro - Separata do nº 6 - Ano II da "Revista Brasileira dos Municípios" - Serviço Gráfico do IBGE - 1950.
- OLIVEIRA, Décio Rufino de. - Recursos Naturais. Fatores Determinantes na Ocupação do Território Brasileiro - Rio de Janeiro - GB - Editôra Gondwana Ltda. - 1971.
- PASSARINHO, Jarbas Gonçalves - A educação no Brasil: esboço de uma política nacional - Rio de Janeiro - 1970.
- _____ - Educação Planificada - Brasília - DF - Ministério da Educação e Cultura - 1971.
- PASTORE, José - O Ensino Superior em São Paulo - São Paulo - SP - Companhia Editôra Nacional - Instituto de Pesquisas Econômicas - 1972.
- PERROUX, François - A economia do século XX - Tradução de José Lebre de Freitas - Lisboa - Portugal - Livraria Moraes Editôra - 1967.

- PETRONE, Pasquale - Povoamento e colonização, in Brasil, a terra e o homem - Aroldo de Azevedo, et alii - São Paulo - SP - Companhia Editôra Nacional - Editôra da Universidade de São Paulo - Vol. II - A vida humana - 1970.
- PEURSEN, C.A. van - O Futuro da Universidade - Tradução de Cristiano Oiticica, in PAZ e TERRA, nº 2 - Rio de Janeiro-GB-1970.
- PFEIFFER, John - Uma visão nova da educação - Tradução de Leonidas H. B. Hegenberg e Octanny Silveira da Mota, revista por Anísio Teixeira - São Paulo - SP - Companhia Editôra Nacional - Editôra da Universidade de São Paulo - 1971.
- PINTO, L.A.Costa - Desenvolvimento Econômico e Transição Social - Rio de Janeiro - 2ª edição - Editôra Civilização Brasileira S.A. - 1970.
- PHILIPPONNEAU, Michel - Geografia e Acção - Tradução de Judite Cordeiro Ferreira - Lisboa - Portugal - Edições Cosmos-1964.
- PLATT, William J. - Planification de l'éducation - Notes sur les besoins nouveaux en matière de recherche - Paris - France - UNESCO - 1970.
- POIGNANT, Raymond - Curso de Planejamento da Educação - Universidade Federal de Pernambuco - Faculdade de Educação - Convênio UFPE/FAE/UNESCO/SUDENE - Recife - PE - 1971.
- PONTES, Hélio - Planejamento universitário - Brasília - DF - Ministério da Educação e Cultura - I Encontro de Reitores das Universidades Públicas - 1972.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - LEI nº 5692/71.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - Metas e Bases para a ação do governo - Brasília - Composto e impresso no Serviço Gráfico da Fundação IBGE - 1970.
- PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO (PREMEN) - Manual de Recursos Humanos da Escola Polivalente - O Serviço de Coordenação Pedagógica - Rio de Janeiro - GB - Ministério da Educação e Cultura - 1971.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. - O povoado de Santa Brígida, in Comunidade e Sociedade no Brasil - Florestan Fernandes, et alii - São Paulo - SP - Companhia Editôra Nacional - Editôra da Universidade de São Paulo - 1972.

- RACINE, Jean - Bernard - Nova Fronteira para a Pesquisa Geográfica, in Boletim Geográfico - nº 221 - Rio de Janeiro - GB - Fundação IBGE - 1971.
- RAGAN, William B. - Currículo Primário Moderno - Tradução de Ruth Cabral - Porto Alegre - RS - Editôra Globo S.A. - 1964.
- RIBEIRO, Darcy - A Universidade Necessária - Rio de Janeiro - Editôra Paz e Terra S. A. - 1969.
- ROGERS, Carl R. - Liberdade para Aprender - Tradução de Edgar Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade - Belo Horizonte - MG - Interlivros de Minas Gerais - 1971.
- SANTOS, Milton - Crescimento Nacional e nova rede urbana: O Exemplo do Brasil, in Revista Brasileira de Geografia - Rio de Janeiro - GB - Ano 29. nº 1 - Fundação IBGE-IBG - 1967.
- _____ - Le Métier de Géographe en Pays Sous - Développé. Paris - France - Éditions OPHRYS - 1968.
- SCHRAMM, Wilbur, et alii - Técnicas modernas y planeamento de la educación - Amsterdam - Países Bajos - Unesco - ILPE-1967.
- SCHREIBER, Jean Jacques Servan - O Desafio Americano - Tradução de Álvaro Cabral - Rio de Janeiro - Editôra Expressão e Cultura - 1968.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Estado de Goiás - Carta Escolar - Goiânia - GO - 1971.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Rio Grande do Sul - Introdução à Reforma do Sistema Educacional do Rio Grande do Sul - Documento Preliminar - Porto Alegre - RS - 1971.
- SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA - Migrações internas, Imigração, Colonização - Conferências - Rio de Janeiro 1956.
- SILVA, Geraldo Bastos - A educação secundária (Prospectiva histórica e teoria) - São Paulo - Companhia Editôra Nacional-1969
- SIMONSEN - Mário Henrique - Brasil 2001 - Rio de Janeiro - GB - Apec Editôra S.A. - 1969.
- SOUZA, Edson Machado de. - Expansão do Ensino Superior e Necessidades do Mercado de Trabalho - Brasília - DF - Ministério da Educação e Cultura - I Encontro de Reitores das Universidades Públicas - 1972.

- SPERB, Dalila C. - Problemas Gerais de Currículos - Porto Alegre-RS - Editora Globo S.A. - 1966.
- STERNBERG, Hilgard O'Reilly - Contribuição ao Estudo da Geografia - Rio de Janeiro - Ministério da Educação e Saúde - Serviço de Documentação - 1946.
- SUCUPIRA, Newton - A Condição Atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira - Brasília - DF - Ministério da Educação e Cultura - I Encontro de Reitores das Universidades Públicas - 1972.
- TEIXEIRA, Anísio - Educação e o Mundo Moderno - São Paulo - Companhia Editora Nacional - 1969.
- _____ - Educação não é Privilégio - São Paulo - Companhia Editora Nacional - 2ª edição - 1968 -
- THOMSON, David - Pequena História do Mundo Contemporâneo - (1914-1961) - Tradução de J.C. Teixeira Rocha - Rio de Janeiro - Zahar Editores - 1967.
- ULLMAN, Edwarda L. e DACEY, Michael F. - El método de las necesidades mínimas en el estudio de la base económica urbana, in Classificação Funcional das Cidades - Textos Básicos - 2- Rio de Janeiro - GB - Instituto Panamericano de Geografia e História - 1969.
- UNESCO - Educación y Desarrollo en América Latina - Bases para una política educativa - Buenos Ayres - Biblioteca "Dimensión Americana" - Ediciones Solar S.A. y Librería Hachette S.A. 1ª edición - 1967.
- UNESCO - EL Correo - La espiral del desempleo - Paris - França - Ano XXIII Febrero - 1970.
- UNESCO - La planification de l'éducation: Bilan, problèmes et perspectives - Imprimé par Maison d'Édition S.C. - Marcinelle - 1970. (Belgique)
- UNESCO - Situación Demográfica, Económica, Social Y Educativa de América Latina - Buenos Ayres - Argentina - Ediciones Solar Y Librería Hachette S.A. - 1966.
- VALVERDE, Orlando e DIAS, Catharina Vergolino - A Rodovia Belém-Brasília - Rio de Janeiro - GB - Fundação IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia - 1967.

WAGLEY, Charles - Uma comunidade amzônica, in Comunidade e Sociedade no Brasil - Florestan Fernandes, et alii - São Paulo - SP - Companhia Editôra Nacional - Editôra da Universidade de São Paulo - 1972.

WOOLDRIDGE, S. W e LAST, W. Gordon - Espírito e Propósitos da Geografia - Tradução de Thomaz Newlands Neto. - Rio de Janeiro - GB - Zahar Editores - 1967.

A digitalização deste documento foi possível graças ao investimento do Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH-FFLCH-USP) e realizada com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Essa ação integra as atividades de comemoração dos 50 anos do PPGH no ano de 2021. Para mais informações sobre o PPGH e sua história, visite a página do programa: <http://ppgh.fflch.usp.br/>.