

MOBRAL

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO - DECOM

Ramon G. Bonfil (x)

Este trabalho se propõe a apresentar algumas considerações de caráter geral, que permitam confrontar diversos critérios em relação à educação de adultos e chegar, se possível, a uma concepção aceita por todos, sobre tão importante campo educativo. Propõe-se igualmente a discutir as diretrizes que devem regulá-lo, para que funcione adequadamente, tanto como fator social de desenvolvimento, como em seu papel dentro do processo de integração e desenvolvimento do indivíduo.

Interdependência Sociedade-Educação

Já é um conceito de uso corrente o que define a educação como uma função da sociedade onde se encontra. Para descrevê-lo com palavras de Ernesto Kriek: "quando se contempla a vida e a ação da comunidade, se descobre o segredo de toda a educação. No ser da comunidade está completamente submerso o ser da educação. Pois a educação não é outra coisa senão uma das manifestações necessárias da vida, uma função básica da comunidade ... A educação é a assimilação típica dos membros às normas e ordens da comunidade".

É evidente que a educação, sendo um fenômeno dependente e subordinado à sociedade, tenha sua própria dinâmica e seja capaz de reverter sua ação sobre a sociedade que a determina e configura, modificando-a em alguma medida; mas seria ilusório e perigoso pensar que as modificações sociais possam se efetuar por ação exclusiva da educação e, mais concretamente, de um sistema educativo. Por isso, nos parece irrefutável o pensamento de Robert M. Hutchins, quando afirma: "agora está em voga dizer: no fundo, é um problema de educação". Mas seria ingênuo e até de má fé, esperar que um sistema educativo desenvolva seres humanos inteligentes, se todas as forças da cultura estão dirigidas, por exemplo, a desenvolver produtores e consumidores. Já que a política é a ciência estrutural, um sistema educativo deve refletir os temas dominantes da cultura. Referir-se à educação é frequentemente um recurso para evitar o trabalho intelectual, o esforço e o risco de deslocamento que requer um ataque frontal aos problemas sociais".

(x) Trabalho apresentado pelo autor na Reunião Nacional de Educação de Adultos, Adestramento e Desenvolvimento, realizada na cidade do México durante o mês de abril de 1970, sob os auspícios da Academia Mexicana de Educação do Centro Nacional de Produtividade e do Serviço Nacional ARMO.

Tradução resumida - Elizabeth Pires de Sá Requião.

MOBRAL - CETEP
SERV. DE DOCUMENTAÇÃO

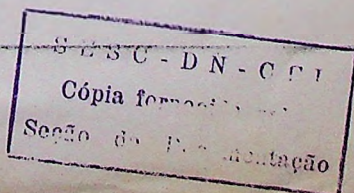
Registro n.º 821 F

Origem *Moçambique*

Preço R\$ 5,00

Data 28 de 1979

- 6 -



Quando entre as finalidades da educação e as da sociedade e a cultura se estabelece uma separação, as instituições educativas se vêm marginalizadas da sociedade e sua ação resulta de certa forma subversiva. Algo semelhante a isto ocorre em nossos dias, já que a sociedade no mundo ocidental confere às escolas a tarefa de transmitir os valores aceitos publicamente pela comunidade, que a própria comunidade desacata muitas vezes na prática; enquanto, por um lado, se postula como tarefa da educação o desenvolvimento do indivíduo para alcançar sua plenitude humana, por outro, cada dia são mais fortes as pressões sociais para a capacitação que demandam determinadas ocupações e uma especialização que se opõe à plenitude humana apregoada.

Enquanto não se eliminar a discrepância entre os valores reais de nossa cultura, (que parece encaminhada a formar compradores e vendedores - cujo êxito se mede pela acumulação de riquezas materiais) e os ideais do desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo, (que dê bases sólidas para a convivência pacífica acumulada na tolerância e compreensão "dos outros"), o papel das instituições educativas em todos seus níveis se verá restringido a uma transmissão de conhecimentos mais ou menos eficiente, que muito escassamente poderá influir na vida humana dos povos e dos indivíduos.

Como devemos conceber a educação de adultos

Falaremos agora de como e porque deve ser concebida a educação de adultos em nossos dias, começando por rejeitar totalmente o papel que lhe vem sendo atribuído entre nós; não que neguemos a obrigação da sociedade e do Estado em proporcionar à população de quinze anos, ou mais, as oportunidades de uma educação básica de que necessita ou não pôde aproveitar na idade escolar, senão que a educação de adultos deve necessariamente, em nosso tempo e no futuro, cobrir campos mais amplos e atender novas, talvez mais angustiosas necessidades, pelo que devemos concebê-la e realizá-la com mais amplitude e profundidade.

Chegamos a reconhecer que é impossível no grau de desenvolvimento cultural do mundo contemporâneo, adquirir na infância e na juventude uma bagagem de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes suficiente para o cada vez mais largo caminho que significa uma vida individual. Também o incremento da ciência e da técnica e a velocidade das mudanças a que ambas estão sujeitas, assim como os ajustes que com maior lentidão, embora inexoravelmente, provocam na organização da sociedade, demandam que constantemente o homem se veja obrigado a renovar ou mudar quase totalmente seu equipamento cultural. Huxley assegura que, enquanto as gerações passadas receberam na idade escolar um conjunto de conhecimentos que lhes serviu ao largo de toda sua vida, a geração a que ele pertenceu teve que renová-lo em duas ocasiões, por motivo das guerras mundiais

e as conseqüências que teve de enfrentar. Estas circunstâncias eliminam definitivamente o conceito da educação como "preparação para vida", por inoperante, já que a vida exige continuar aprendendo, continuar educando-se, enquanto existe.

Em 1893, em seus Princípios de Psicologia William James expressou: "Fora de nossos próprios negócios as idéias que os homens adquirem antes dos 25 anos, são praticamente as únicas que terão durante toda sua vida. A curiosidade desinteressada já não existe nessa idade. Os caminhos e sulcos mentais já estão estabelecidos: o poder de assimilação desapareceu. Quaisquer exceções que se possam citar em contrário são prova de regra".

Esta opinião pseudo científica caiu em desuso quando a Associação de Educadores de Adultos dos Estados Unidos encarregou, em meados da segunda década de nosso século, de uma investigação mais a fundo a Edward L. Thorndike, que chegou às seguintes conclusões:

- a) que se a capacidade de aprender alcança seu ponto máximo por volta dos 20 anos, seu decréscimo, quando atinge os 55 é tão pequeno, que se torna insignificante;
- b) que qualquer habilidade que o adulto possa perder neste aspecto pelo avanço dos anos, é compensada pelo aumento do interesse e pelo empenho que põe em satisfazer suas necessidades.

A capacidade de aprendizagem do homem até chegar à verdadeira senilidade é uma verdade oficialmente aceita pela Psicologia atual.

Os interesses e necessidades nas diversas idades do indivíduo demandam conhecimentos específicos, que não se podem adquirir antecipadamente. Com efeito, uma criança de oito ou dez anos pode aprender verdadeiramente os conhecimentos e adquirir as atitudes que demanda o exercício consciente da cidadania dentro de uma vida democrática? Cremos que não; em troca, o adulto pode e deve adquirir tais conhecimentos e atitudes se a democracia for uma realidade na sua vida social.

A crescente tecnologia das formas de produção e as inovações que nela ocorrem a uma velocidade que não tem paralelo na história humana, impõe freqüentes mudanças de ocupação aos trabalhadores de todos os ramos, os quais, logicamente, devem ser retreinados para as novas tarefas que vão cumprir.

A ninguém escapa a conveniência de manter ágil a mente e despertar o interesse do homem contemporâneo para toda inovação, no maravilhoso mundo em que está imerso, tanto para que se adapte continuamente às mudanças, como para que a maior duração de sua vida não termine no tédio e no ceticismo (que não são obrigatoriamente ca-

racterísticas da idade avançada, senão da velhice espiritual).

Educação contínua

Todos os fatores que brevemente e em forma incompleta deixamos assinalados, conduziram a uma nova concepção educativa que substitui o conceito já ultrapassado de "preparação para a vida": o da educação contínua, que concebe esta como um processo a que deve estar sujeito o homem ao largo de toda sua vida, da infância à velhice, a fim de fazer da própria educação um fator decisivo para que cada homem viva sua vida com plenitude humana.

A nova concepção da educação de adultos deve ficar colocada no marco da educação contínua, abandonando o papel de "supletiva" ou "complementar", e reformulando a estreita função que lhe vinha sendo atribuída como "reparação do dano", para integrar-se como parte muito importante no plano geral da educação.

Surge aqui uma interrogação básica: Educação de Adultos. Para que? A esta pergunta se dão tácita ou expressamente as mais diversas respostas, segundo as condições particulares de cada país, região ou localidade, e também de acordo com as inclinações pessoais dos diversos pensadores e teóricos que estudam estes problemas e dos que planejam e realizam programas de educação de adultos.

Tem exercido uma forte influência em todo o mundo a idéia de que a educação é um fator de crescimento econômico que deve ser empregado para obter o aproveitamento máximo dos recursos humanos, como um tesouro nacional para incrementar o bem comum. Esta tendência, logicamente, tem dirigido os sistemas educativos, cada vez mais, a serviço da força de trabalho, atuando como vastos aparatos de aproveitamento de mão-de-obra qualificada, o que equivale a transformar, de fato, a educação em treinamento, ligando-a às exigências das indústrias e das ocupações produtivas.

Treinamento, educação plena e "cultura viva".

Concordamos em julgar essa política como limitativa, injusta e perigosa, e que, por isto mesmo, deve ser substituída por uma política de "Educação Plena". T.H. Huxley disse que é uma grande coisa formar bons trabalhadores, mas que, não obstante, é muito mais importante formar homens inteligentes. A segunda Conferência Mundial de Educação de Adultos reunida em Montreal em 1960, faz um pronunciamento categórico a respeito: "Para que a educação de adultos contribua verdadeiramente para o aperfeiçoamento profissional de cada indivíduo, deve compreender os valores inerentes à condição humana, valores em cuja defesa e triunfo, se apoia em cada época o progresso social".

Para enfatizar esta concepção humana da educação de adultos, vale a pena levar em conta o pensamento de Joffre Dumazedier: "A educação de adultos, tal como é concebida atualmente, parte das condições reais da vida e tende para que cada vez o indivíduo viva mais plenamente. Não é aquisição de conhecimentos, senão uma iniciação à arte de viver a vida cotidiana... A "cultura viva" se baseia antes de tudo na vida do indivíduo, na vida da sociedade, na vida do mundo. A ciência, a filosofia ou a arte nos abrem perspectivas; dão amplitude e profundidade à vida mais humilde. Esta cultura não é algo que se acrescenta à vida diária, é a vida diária mesma em todas as suas dimensões. Seus princípios e seus valores unem o saber à ação. Esta unidade é essência. Tão somente ela distingue o saber da cultura. A verdadeira cultura não se limita à esfera das noções e das idéias. Ele ge e atua. Conduz à uma arte de expressar-se e a uma arte de atuar. O homem menos instruído pode possuir uma cultura tão real como a do sábio. Quem escolheu um ideal de vida e conhece suas razões essenciais, pode considerar-se mais culto do que quem conhece muito as razões de todas as classes e não foi capaz de escolher sua própria vida. Esta cultura vivente expressa o sentido geral da verdadeira educação de adultos".

Entretanto, isto não significa que condenemos a educação de adultos dirigida ao treinamento ou à capacitação com fins de desenvolvimento econômico; simplesmente, sustentamos que não é essa sua única finalidade; que seu campo é muito mais amplo e abrange todos os aspectos da vida humana, devendo empregar todos os recursos, métodos e auxílios didáticos que a tecnologia contemporânea põe a nosso alcance.

A educação de adultos, resta-nos dizer, é tanto de caráter escolar como extra-escolar, e a esta última correspondem, talvez, as mais amplas e completas tarefas. (x)

(x) Nota da DOEP: O caráter extra-escolar a que se refere o autor, parece-nos, trata exatamente dos aspectos psicológicos envolvidos pela formação profissional e que, no caso do SENAC, não são descurados; ao contrário, é a missão da orientação educacional e profissional, definida oficialmente como característica essencial do Sistema de Formação Profissional SENAC.

Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro

das

Faculdades Cândido Mendes

MESTRADO EM CIÊNCIA POLITICA

A E D U C A Ç Ã O C O M O I N D I C A D O R D E D E S E N V O L V I M E N T O

Dissertação para o Curso de
Sociologia do Desenvolvimento,
ministrado pela profa. Neuma
Aguiar

Aluno: AGERSON TABOSA PINTO

Rio de Janeiro - Gb

Novembro de 1972

MOBRAL — SEDOC
Setor de Documentação
Registro n.º 2490 F
Origem doação
Preço Cr\$ 100,00
Data 07, 04, 83 19 83

[Handwritten signature]

1. I N T R O D U Ç Ã O

Tendo surgido em época de grandes transformações sociais, decorrentes, em sua maioria, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, a Sociologia teve de ser ocupar, de logo, com temas relacionados com a mudança social. Disso são provas a dinâmica social do positivismo de COMTE, o evolucionismo social de SPENCER e o determinismo histórico de MARX. A mudança social continuou sendo explorada, com variações e divergências, de amplitude e conteúdo, por autores, como, entre outros, HOBHOUSE, OGBURN, SPENGLER, TOYNBEE e SOROKIN.¹ Isso não obstante, até bem pouco, os sociólogos não haviam se dedicado ao estudo específico do Desenvolvimento. Não havia uma teoria sociológica do Desenvolvimento. Daí porque o assunto parecia ser privativo dos economistas, e nos planos, programas e projetos desenvolvimentistas não havia lugar para os sociólogos.

Só recentemente é que se começou a distinguir desenvolvimento de crescimento e a verificar que as variáveis econômicas dêste fenômeno não explicam por completo aquele, que é muito mais complexo. Sem variáveis sociológicas, não se explica cabalmente nem o simples crescimento econômico. Os economistas reconhecem a existência de um quid de natureza não econômica, que chamaram de fator residual, responsável, juntamente com os demais fatores da produção, pelo aumento da produtividade.² O Desenvolvimento pas-

1 - Ligadas ao tema, suas principais obras são, respectivamente, Social Evolution and Political Theory (1911), Social Change (1922), Der Untergang des Abendlandes, 2 vols. (1918-1922), A Study of History, 10 vols. (1934-1954), e Social and Cultural Dynamics (1937-1941).

2 - Eis a colocação do problema, de forma sofisticada: "In the last few years models have been constructed which attempt to isolate the contribution to growth made by expenditure on research, education, health, provision of information, etc. The start-point has usually been the addition of one term to the Cobb-Douglas production. $Y = aK^x L^y H^z$ where Y is national income, K capital, L labour, and H a ragbag term for "human factor" including "improved knowledge", improved health and skills, better organization and management, economies of scale, external economies, changes in the composition of output, etc., a, x, y, and z are constants, and $x + y + z = 1$. Thus whatever is not caught in variations of K and L is attributed to H. "Improvement in knowledge" is a name for what has rightly been called "coefficient of our ignorance". Balog, T. e Streeten, P.P. - "The Planning of Education in Poor Countries", in Blaug M. (ed.) - Economics of Education 1, Harmondsworth, Penguin Books, 1968, p. 384.

sou, então, a ser objeto de estudo multidisciplinar, com lugar de realce para a Sociologia. Sociologia do Desenvolvimento veio a ser tema de congressos internacionais, disciplina de currículos, assunto de livros e dissertações. Além das explicações sócio-econômicas, já iniciadas por SMITH, e hoje seguidas, entre outros, por ROSTOW e HLA MYINT, o Desenvolvimento passou a ter interpretação sócio-cultural em HOSELTZ, e psicossociológica em LERNER, MCCLELLAND e HAGEN.³

O Desenvolvimento, como veremos, é fenômeno que temas mais variadas causas, determinantes, variáveis ou fatores. Vários são os seus indicadores e os critérios de medir a sua graduação. Neste trabalho, vamos nos restringir ao exame de um dos indicadores - a Educação - ou, por outras palavras, ao estudo do Desenvolvimento relacionado com a variável educacional, posta em relevo por todos os estudiosos do assunto. Nível de consumo e poupança, progresso tecnológico, participação na atividade econômica e na vida política, tudo está intimamente relacionado com o grau de educação do povo. O papel da Educação no desenvolvimento das nações veio tornar-se ainda mais relevante depois que se iniciou a chamada Revolução Educacional, provocada pelos avanços espetaculares na tecnologia dos processos de comunicação. Da velocidade das rotativas, chegou-se rapidamente à perfeição das impressões off-set; da comunicação pelo rádio que anulou as distâncias e ampliou sem limites o alcance das mensagens, chegou-se à comunicação pela televisão, mais viva, mais atraente, mais rica de informações. Tudo isso foi posto a serviço da escola, ampliando enormemente a capacidade desta, de servir ao Desenvolvimento.

Antes de tratarmos propriamente da Educação como indicador de Desenvolvimento, procuraremos explicitar os sentidos com que essas expressões serão usadas ao longo desta dissertação. São todas elas equívocas, na linguagem da Lógica. Mister-se faz, para um melhor entendimento, dar-lhes univocidade, pelo menos nos limites de um "paper". Não iremos além disso. Não nos aprofundaremos nem na análise do Desenvolvimento nem no estudo da Educação. Mesmo que a angústia do espaço não nos impedisse, engenho e arte, por certo, nos faltariam a tanto.

3 - Vide Beltrão, Pedro Calderan - Sociologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, Globo, 1965, pp. 135-159.

Ao focalizarmos, em seguida, o núcleo de nosso tema, nos limitaremos ao exame das funções da Educação que se ligam diretamente com o processo de Desenvolvimento, como sejam, a de formar a mão-de-obra e a de promover inovações nos campos da ciência e da tecnologia. Não nos seria possível, aqui, examinarmos todas as funções da Educação, embora nos pareça que todas elas contribuem, umas mais, outras menos, para o Desenvolvimento.

Estudaremos, por fim, o planejamento. A Educação que interessa ao Desenvolvimento é a educação-investimento ou a educação-capital. Mas, mesmo como investimento, a Educação não explica, sozinho, o Desenvolvimento. Como, em geral, muitas são as frentes a atacar e escassos os recursos a investir, indispensável se faz planejar a Educação para o Desenvolvimento. O planejamento traria maior produtividade para a Educação, ou, por outras palavras, elevaria a taxa de retorno dos investimentos educacionais. Por falta desse planejamento, muito se gasta ainda, nos países menos desenvolvidos, em educação-consumo, para atendimento de caprichos individuais, quando projetos de infra-estrutura física e de empresas industriais estão a reclamar capitais cujo emprêgo teria elevada significação social.

2. A DISCUSSÃO CONCEITUAL

De início, com a discussão dos conceitos de Desenvolvimento e Educação, pretenderemos fixar as acepções com que essas palavras serão usadas nesta dissertação. Trataremos, depois, de justificar o emprêgo da expressão - indicador - que, embora muito difundida, é, às vezes, severamente criticada.

2.1. DESENVOLVIMENTO - Como processo de mudança social, o conceito de Desenvolvimento é por demais abrangente. Não se restringe ao aspecto econômico, mas aos diversos setores da atividade social do homem. Escolhemos, para análise e uso neste trabalho, a definição de um sociólogo, em que essa amplitude conceitual está ressaltada: "Desenvolvimento é um processo inédito e irreversível de mudança social, através do qual se instaura numa região um mecanismo endógeno de crescimento econômico cumulativo e diferenciado."⁴ Examinemos, de per si, seus diversos elementos.

⁴ - Beltrão, Pedro Calderan, op.cit., p. 115.

a) - Processo - Etimologicamente, processo é movimento para frente, ato de avançar, progressão. Do latim : *procéedere* = ir para frente. Em linguagem científica, processo é a sucessão sistemática de mudanças numa direção definida. Como processo social, ou de mudanças na sociedade, o Desenvolvimento representaria para HAGEN um continuum, ao longo do qual se colocam todos os países. Por isso, o mais certo é dizer que eles são mais ou menos desenvolvidos. Para ele, não há países subdesenvolvidos nem desenvolvidos, e a expressão - em desenvolvimento - usada por eufemismo ou delicadeza, para o país menos desenvolvido, não identifica nenhum, pois se adequaria a todos.⁵ O autor da definição supra, embora se aproxime de HAGEN, na explicação do Desenvolvimento, ainda se mantém preso às "etapas" da teoria de ROSTOW, confundindo o subdesenvolvido com o que não está em desenvolvimento e considerando país desenvolvido aquele que tenha alcançado o estágio da versatilidade econômica.⁶ Fizemos êse reparo a BELTRÃO, pois preferimos HAGEN a ROSTOW.

b) - Inédito - O Desenvolvimento é novo, traz novidades. É único, é específico, tem características próprias, fisionomia inconfundível. Não é a reprodução uniforme de mudanças da teoria do evolucionismo. A mudança do Desenvolvimento é sempre nova e recorrente, para usar a oportuna distinção de FICHTER. Ela impõe um comportamento novo, desconhecido dos padrões existentes, enriquecendo com novos elementos os padrões da cultura em mutação.⁷

c) - Irreversível - O Desenvolvimento é um processo que, uma vez iniciado, não pode voltar ao status quo ante. "Es un proceso continuo...puede proseguir a perpetuidad", como define HAGEN.⁸ A mudança é contínua, mas não é gradual. Podem ocorrer variações no ritmo do desenvolvimento de um país, comparativamente com o de outros, ou pode haver retardamento ou demora cultural (cultural lag) entre setores culturais dentro de uma determinada sociedade. Assim é que BELTRÃO diz que o desenvolvimento americano suplantou o britânico⁹ e FICHTER cita o

5 - Hagen, Everett E. - La Teoria Económica del Desarrollo (The Economics of Development), Buenos Aires, Amorrortu, 1971, pp.15.

6 - Beltrão, Pedro Calderan, op.cit., p.16.

7 - Fichter, J.H. - Sociologia (Sociology), Herder, S. Paulo, 1967, p.401.

8 - Hagen Everett E., op.cit., p.15.

9 - Beltrão, Pedro Calderan, ibidem, p.117.

retardamento cultural verificado na maioria dos países ocidentais entre a econômica e as demais esferas da cultura.¹⁰

d) - Mudança social - Desenvolvimento é, antes de tudo, processo de mudança social. O processo afeta o conjunto das instituições sociais e não apenas o aspecto sócio-econômico. Mudanças econômicas, em si, não implicariam necessariamente em Desenvolvimento. Daí a distinção corrente entre Desenvolvimento e crescimento. Daí o destaque às mudanças mentais e sociais, dado por PERROUX à sua definição de Desenvolvimento.¹¹ Dentre as mudanças trazidas pelo Desenvolvimento, BELTRÃO considerou pertencentes ao campo específico da Sociologia, dedicando-lhes especial atenção, aquelas relacionadas com os padrões ecológico-profissionais, demográfico-familiais e ideológico-culturais.¹²

e) - Mecanismo endógeno - Para que o crescimento se associe à noção de Desenvolvimento é preciso que seja ele gerado por forças internas, por um mecanismo endógeno. Crescimento produzido por pressões de demanda externa poderia não se transformar nunca em Desenvolvimento. BELTRÃO exemplifica com o caso da Venezuela e o do Nordeste brasileiro. Naquela, o aumento do PNB decorrente do crescimento das exportações de petróleo, e neste, o apogeu do ciclo do açúcar não produziram Desenvolvimento.¹³

f) - Crescimento econômico - Tem sido possível apontar crescimento sem Desenvolvimento, mas a recíproca não é verdadeira. Não é possível Desenvolvimento sem crescimento, razão porque êste constitui elemento da definição daquêle, e, frequentemente, um é empregado pelo outro, mesmo na linguagem dos especialistas.¹⁴

10 - Fichter, Joseph H., op.cit., pp. 326 e 334.

11 - Eis sua definição, na íntegra: "O desenvolvimento é a combinação das mudanças mentais e sociais de uma população, que a capacitam a fazer crescer, cumulativa e duravelmente, o seu produto real global." Mais adiante, distingue Desenvolvimento de crescimento, quando diz: "O produto global, em cifras absolutas ou per capita, muitas vezes cresceu no passado e pode ainda crescer sem que as populações e suas economias sejam capacitadas a desenvolver-se". Perroux, François, apud Beltrão, op.cit., p. 119.

12 - Vide Beltrão, Pedro Calderan, ibidem, pp. 77-113.

13 - Idem, ibidem, pp. 117-118.

14 - Smelser, v.g., observa que o desenvolvimento econômico e social é, às vezes, denominado crescimento ou modernização. Smelser, Neil J. - Sociologia da Vida Econômica (Sociology of Economic Life), S. Paulo, Editora Pioneira, 1968, p. 181. Entre os autores de língua inglesa, as expressões economic development e economic growth são empregadas para designar, ao que parece, o mesmo fenômeno.

g) - Cumulativo e diferenciado - O crescimento econômico, explica BELTRÃO, "traduz-se em termos não só de maior produção, mas sobretudo de maior produtividade do trabalho e do capital". Deve ser cumulativo, isto é, continuativo, sustentado, autopropulsivo... e acelerado... A garantia dessa continuidade provém justamente do fato de que resulta o crescimento, não de impulsos e centros de comando externos, e sim de forças endógenas do respectivo sistema social, especialmente da produção interna de bens capitais". Deve ser também diferenciado: "O crescimento, ainda que não perfeitamente equilibrado, não pode deixar de afetar todos os setores produtivos, de maneira que daí resulta uma ampliação e integração do mercado interno, bem como diversificação do mercado externo."¹⁵ Tais características do crescimento estão também expressas na definição de PERROUX, já citada.¹⁶

2.2. EDUCAÇÃO - A Educação é geralmente conceituada em dois sentidos - um amplo, e outro mais restrito. Ficaremos com o último.

2.2.1. Educação, lato sensu, é o mesmo que socialização definida por WILLEMS como processo pelo qual o indivíduo adquire os hábitos que o capacitam a viver numa sociedade.¹⁷ Etimologicamente, educação (do latim: e=de, no sentido de proveniência; + dúcere=conduzir) significaria o fato de alguém ser levado de um estado a outro, ou seja, do isolamento individual, da imaturidade, ao convívio da sociedade, à maturidade social. A aquisição dos hábitos, tanto externos (maneiras de vestir e alimentar-se etc), quanto internos (maneiras de sentir e pensar) não se opera de uma feita, mas ao longo de toda existência humana. Como processo socializador, a educação se faz em casa, na escola, na igreja, nos clubes, na oficina, no escritório, na rua, em toda parte. Daí porque, na última Reunião da UNESCO, o Relatório de Edgar Faure sugeriu não se limitar a educação a espaços esco-

¹⁵ - Beltrão, Pedro Calderan, *ibidem*, p. 118.

¹⁶ - O crescimento, assim concebido, é tão importante para o desenvolvimento que Hagen define este como simples aumento da produtividade: "El desarrollo - vale decir - el aumento de la productividad". *Ibidem*, p. 15.

¹⁷ - Willems, Emílio - in Dicionário de Sociologia, Porto Alegre, Globo, p. 312. É exatamente o que diz CUBER: "In the broad sense, education is synonymous with the socialization of the person". Cuber, John F. - Sociology: A Synopsis of Principles, 6th edition, New York, Appleton-Century-Crofts, 1968, p. 492.

lares e à idade e se partir para pensar numa cidade educativa: "Se aprender é um negócio para toda vida, é preciso ir além da revisão necessária dos sistemas educacionais e pensar numa cidade educativa."¹⁸ Ainda como processo socializador, sua significação, ao mesmo tempo individual e social, é assim destacada por BROOM-SELZNICK: "Like the broader process of socialization itself, education has a dual significance. It is person-centered and society-centered. Education enhances the capabilities of the individual and contributes to his self-realization; at the same time, education does symbolic and practical work for the social system."¹⁹

2.2.2. Educação, stricto sensu, "compreende todos aqueles processos, institucionalizados ou não, que visam transmitir aos jovens determinados padrões de comportamento, a fim de garantir a continuidade da cultura da sociedade."²⁰ Nesse sentido, a educação se concentra, normalmente, nos períodos da infância e da adolescência, durante os quais se plasman as personalidades, e se opera, geralmente, através de canais apropriados, dentre os quais se destaca a escola. Trata-se, aqui, primordialmente, da educação formal. A definição de WILLEMS destaca apenas uma das funções da Educação, a de manter a continuidade cultural, deixando implícitas funções outras, como a inovação, o aperfeiçoamento individual e a seleção-alocação profissional. Isso não deve significar : uma tomada de posição do autor ante o dilema - conservantismo e reformismo - de que falam BROOM e SELZNICK, de menosprezo ao papel inovador da Educação: " Those who wish to preserv tradition insist that the schools educate the new generation in the image of the old. However, the schools are potential instruments of social change."²¹ É que a transmissão cultural é geralmente considerada a mais importante das funções da Educação.²²

18 - Bonfim, Beatriz, Jornal do Brasil, 5/11/72, p.

19 - Broom, Leonard e Selznick, Philip - Sociology: A Text with adapted readings, 4th edition, New York, Harper & Row, 1968, p. 339.

20 - Willems, Emílio, *ibidem*, p. 107.

21 - Broom, Leonard e Selznick, Philip, *op. cit.*, p. 343.

22 - "The communication of received beliefs and understandings is a major function of formal education". *Idem, ibidem*, p. 339. "A major function of the educational system is to contribute to the socialization process by the transmission of the culture of society. Cotgrove, Stephen - The Science of Society: An Introduction to Sociology, New York, Barnes & Noble, 1968, p. 96.

2.3. INDICADOR - A expressão - indicador - em seu significado corrente, quer dizer algo que dá a conhecer, que aponta, que revela, que designa, que determina. Quando se diz, que a renda per capita, por exemplo, é indicador de Desenvolvimento, refere-se a simples critério revelador desse processo. Haveria mais ou menos Desenvolvimento de acordo com o índice mais ou menos elevado desse indicador. A expressão, porém, no nosso caso, tem significação mais rica. Indicador, aqui, também significa fator determinante, variável independente.²³

3. A EDUCAÇÃO COMO INDICADOR DO DESENVOLVIMENTO

Entre os indicadores do Desenvolvimento constantes de trabalho elaborado, a partir de 1950, pela ONU e pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos, para classificação de países, a Educação aparece, sem destaque, sob a forma de grau de alfabetização.²⁴ Examinando as características do Desenvolvimento, num total de 15, em estudo comparativo de sociedades mais ou menos desenvolvidas, HAGEN refere-se ao indicador Educação com as seguintes palavras: "La comunicación escrita no desempeña en las mencionadas sociedades (pouco desenvolvidas) la misma función que tiene en otras más complejas, y el alfabetismo es bajo. Ocurre algo análogo con el nivel de educación, la circulación de periódicos, la concurrencia a los cinematógrafos, la posesión de aparatos de radio y su utilización. Estos hechos parecen obvios sin prueba empírica; se hallan, además, bien atestiguados estadísticamente."²⁵

Não existe uma hierarquia desses indicadores, que são muitos, e nem sempre a Educação ocupou, entre eles, lugar de des-

23 - A restrição que Mário Machado faz ao uso do indicador, como corretivo ou complementação de definições mal feitas, é lúcida, procedente e oportuna. O cuidado, porém, que estamos tendo com o refino, a escolha e a clareza dos conceitos - tarefa considerada por ele como "o primeiro e mais básico passo da análise científica" - nos deixa tranquilo. A definição de Desenvolvimento, que analisamos, está muito longe da vacuidade e imprecisão das aquelas de desenvolvimento político da autoria de Cutright, Neubauer e Needler, escolhidas com felicidade, como protótipos de definições vagas e imprecisas. Vide Machado, Mário B., "Filosofia da Ciência e Desenvolvimento Político", in Revista de Administração Pública, vol. 6, nº 2 (abril-junho de 1972), pp. 72-76.

24 - São, ao todo, 16 indicadores, a saber: renda per capita, percentagem da respectiva nação na população mundial e na renda mundial, índices de renda per capita, incremento médio anual proporcional da população, esperança de vida, proporção de médicos por mil habitantes, grau de alfabetização, percentagem da renda nacional proveniente de atividades não agrícolas, renda média da população agrícola, investimento industrial por trabalhador, consumo diário de energia per capita, rede estradal, frete transportado per capita, dieta diária per capita, consumo per capita de tecidos. Apud Beltrão, Pedro Calderan, *ibidem*, pp. 127-128.

25 - Hagen, Everett E., *op. cit.*, p. 32.

taque. O desenvolvimento da Inglaterra, sem alto nível educacional da população, como um todo, foi durante muito tempo citado para demonstrar o pouco grau de associação entre Educação e Desenvolvimento. É pretensão dêste trabalho tentar mostrar exatamente o contrário, ou seja, que a Educação é um dos principais determinantes do Desenvolvimento. Essa posição, aliás, não é nova, pois informa HOSELITZ que "among the growing list of scholars who have contributed to this literature, substantial consensus has been reached on the proposition that education is one of the most important, if not the most important variable in the determination of the rate and level of economic advancement".²⁶

Desenvolvimento, como vimos, pressupõe crescimento econômico e êste decorre do aumento da produção nacional. Esta, por sua vez, resulta da combinação adequada de três ordens de recursos - naturais, de capital e humanos. Ora, não é difícil demonstrar a enorme influência da Educação sobre todos êsses fatores produtivos e não apenas sobre os recursos humanos. Senão, vejamos. Entre os recursos naturais - a matéria prima, a terra - autores há que situam também a tecnologia, e esta depende muito do nível educacional: "Numa fronteira da economia, algumas estruturas - por exemplo, a educação superior e a ciência - se especializam em proporcionar conhecimento e tecnologia, que estão entre os fatores de terra".²⁷ Coube a SCHULTZ a iniciativa de insistir sobre a necessidade de ampliar o conceito de capital, nele incluindo não só o elemento físico, como também o elemento humano, de que faz parte a Educação, e de fixar o conceito de capital humano: "Um conceito de capital restrito a estruturas, equipamento de produção e patrimônio, é extremamente limitado para estudar tanto o crescimento econômico computável (renda nacional), como, o que é mais importante, tôdas as conquistas, no bem-estar, geradas pelo progresso econômico (o que inclui, também, os prazeres que as pessoas encontram em maior lazer, no crescente acúmulo de bens duráveis, em possuir melhor saúde e mais educação - tudo isto omitido em nossa atual estimativa de renda nacional). KUSNETS vê o problema claramente, em uma passagem do seu mais recente e monumental estudo, quando observa que, para o estudo do crescimento econômico, abrangendo largos períodos, e entre comunidades tão diferentes, o conceito de capital e de formação de capital deveria

26 - Hoselitz, Bert F. - "Investment in Education and its Political Impact", in Coleman, James S. (ed.) - Education and Political Development, Princeton, N. Jersey, Princeton University Press, 1965, p. 541.

27 - Smelser, Neil J., op. cit., p. 71.

ser ampliado, de forma a incluir investimento para saúde, educação e adestramento da própria população, isto é, investimento em seres humanos. Sob este ponto de vista, o conceito de formação de capital, aqui observado, é excessivamente limitado.²⁸ HLA MYINT, a seu turno, realça a significação dos investimentos em capital humano que estão sendo feitos nos países pouco desenvolvidos: "Atualmente se torna cada vez mais evidente que uma injeção maciça de capital num país subdesenvolvido não iniciará necessariamente um processo de desenvolvimento com êxito, a menos que esse país já possua uma estrutura institucional e produtiva adequada, e mão-de-obra especializada necessária para absorver o capital e usá-lo de forma produtiva. Assim, a ênfase agora deslocou-se da inversão em capital físico para a inversão em capital humano e da mobilização da capacidade mental dos países subdesenvolvidos."²⁹ Os recursos humanos, por sua vez, compreendem não apenas o fator trabalho - que, cada dia, está se tornando menos simples, menos ruído e mais difícil de ser executado - mas também outro fator que exige qualificação educacional, que é o administrativo ou organizacional: "...As unidades domésticas e as instituições educacionais fornecem indivíduos motivados e especializados, ou trabalho. ...E finalmente, os empresários individuais, as agências governamentais e outras estruturas apresentam os princípios de organização à economia,...os princípios de combinação e recombinação dos outros fatores".³⁰

A nós, aqui, como já foi dito, interessa-nos, de modo especial, estudar a educação-investimento e não a educação-consumo, ou, por outras palavras, suas funções econômicas. Na prática, porém, não é fácil distinguir na Educação suas funções econômicas das não econômicas. É o que diz CURLE, com referência especial às economias atrasadas: "In a more general sense it is not ea-

28 - Schultz, Theodore W. - "Educação como Investimento", in Pereira, Luiz (org.) - Desenvolvimento, Trabalho e Educação, Rio de Janeiro, Zahar, 1967, p. 106. Schultz não está inovando, pois ele próprio informa que já "the philosopher-economist Adam Smith, boldly included all of the acquired and useful abilities of all of the inhabitants of a country as a part of capital." Schultz, Theodore W. - "Investment in Human Capital", in Blaug, M. (ed.), op. cit., p. 15.

29 - Hla Myint - "Educação e Desenvolvimento: Um Balanço Teórico", in Pereira, Luiz (org.), op. cit., p. 131.

30 - Smelser, Neil J., ibidem, pp. 71 e 47. Para Smelser, os fatores convencionais da produção são: terra, capital, trabalho e organização.

sy to make sharp lines of differentiation between productive and nonproductive learning in the peasant economies which comprise most under-developed countries."³¹ É que "a educação constituia o mesmo tempo um direito humano, um bem de consumo, um instrumento para transmitir ou modificar os valores de uma sociedade e um meio de elevar a produtividade".³² O aprendizado de línguas estrangeiras, na escola secundária, poderia, por exemplo, ser considerado educação-consumo, de sentido individualista, sem função econômica. Impossível, porém, é prever e estimar o significado que esse estudo poderá ter para o status ocupacional futuro, repercutindo, assim, socialmente. Já na simples transmissão cultural para a formação da personalidade - que é um objetivo não econômico da Educação - esta muito poderá contribuir para o Desenvolvimento, se se der ênfase especial a atitudes e valores desenvolvimentistas.³³ Como não nos é possível, agora, estudar em cada uma das funções da Educação sua influência sobre o Desenvolvimento, vamos nos restringir a considerar apenas duas - a formação da mão-de-obra e a produção de inovações científicas e tecnológicas. Em ambas, é bem evidente o caráter econômico da Educação, com implicações diretas com o Desenvolvimento.

3.1. A FORMAÇÃO DA MÃO-DE-OBRA -

Talvez tenha sido a partir das modificações na tecnologia da produção, trazidas pela Revolução Industrial, que se passou a atribuir à Educação a tarefa de preparar a mão-de-obra. Para HAGEN, Desenvolvimento é basicamente, modificações nos métodos de produção: "Hay países que no estan en desarrollo (en los cuales no varían los métodos de producción) y países en desarrollo (en los que se descubren continuamente métodos más productivos para reemplazar a los adoptados hace 5 años, por ser más eficaces".³⁴ Para a transmissão de métodos produtivos tradicionais talvez fosse dispensável a educação formal da escola. O aprendizado da fa-

31 - Curle, Adam - Educational Strategy for Developing Societies: A Study of educational and social Factors in Relation to economic Growth, London, Tavistock Publications, 1963, p.141.

32 - Cepal - "Desenvolvimento Econômico e Educação": Perspectivas", in Pereira, Luiz (org.), ibidem, p.70.

33 - Davis chega a dizer que "o nacionalismo é uma condição sine qua non da industrialização, porque dá às pessoas uma motivação secular dominante e facilmente adquirida, para a realização de mudanças penosas. A força ou o prestígio da nação tornam-se os objetivos supremos e a industrialização é o seu principal meio. Em função dessa ambição transcendente e coletiva, é possível justificar os custos, as inconveniências, os sacrifícios e a perda de valores tradicionais". Davis, Kingsley, apud Smelser, Neil J., ibidem, p. 78.

34 - Hagen, Everett E., op.cit., p.15.

mília, ou, quando muito, da corporação, seria o suficiente. Com a máquina, a fábrica e a moderna empresa, surgiram novas especialidades e ocupações, implicando em aumento de divisão de trabalho e de diversificação de mão-de-obra. HOSELITZ diz que HARBINSON "accepts the need for industrialization as an inalterable objective of developing countries and, focusing on the human agent in this process, comes to the conclusion that among the factors determining the course of industrial development, the really critical factor is that of attracting, accumulating, and developing the high-level human resources which modern industrialization unconditionally demands."³⁵ Tanto o problema da escassez, como o do excesso de mão-de-obra nos países pouco desenvolvidos, se explicam, em grande parte, pela falta de especialização. Reclama-se, então, da escola a missão de reduzir o déficit do trabalho especializado, interpondo-se entre a família e a empresa, na preparação da mão-de-obra. HARBINSON mostra as várias categorias em que se classificam as formas de escassez de mão-de-obra nos países ditos subdesenvolvidos: "a) - escassez de profissionais, como agrônomos, veterinários, médicos, engenheiros e homens de ciência; b) - escassez de técnicos, enfermeiros, especialistas agrícolas, supervisores e demais pessoal sub-profissional; c) - escassez de pessoal superior para funções administrativas, tanto no setor público quanto no privado; d) - escassez de professores de todos os graus; e) - escassez de artesãos de todos os ofícios e de pessoal de escritório especializado, como guarda-livros, secretárias, taquígrafos e operadores de máquinas de contabilidade; f) - escassez de outros tipos de pessoal especializado, como, por exemplo, técnicos de rádio e televisão, pilotos de avião, contadores, economistas e estatísticos".³⁶ A demanda de todas essas categorias de mão-de-obra é muito grande e é impossível pensar-se na preparação de uma oferta satisfatória, sem o concurso da escola. Enquanto demanda e oferta não se equilibram o que se observa é o exercício dessas atividades, em larga escala, por gente de escolaridade abaixo do normalmente requerido.³⁷ Os prejuízos, tanto econômicos quanto sociais, dêsse estado de coisas, são incalculá-

35 - Hoselitz, Bert F., in Coleman, James S., op.cit., p.551.

36 - Harbinson, Frederick H. - "Mão-de-Obra e Desenvolvimento, Econômico: Problemas e Estratégia", in Pereira, Luiz (org.), op.cit. pp.152-153.

37 - Na Argentina, v.g., apenas 11,6% dos administradores, diretores e gerentes têm instrução secundária. E, entre as enfermeiras, somente 1/3 tem curso secundário e superior. Os outros 2/3 se distribuem, por igual, entre os que tem primário completo e incompleto. Vide Crespo, Alberto Sanchez - "Educación y Fuerza de Trabajo", in Desarrollo Economico, nº 39-40, vol.10, p.

veis. Mas, como a escola vai desempenhar essa tarefa de preparar os recursos humanos para o Desenvolvimento, ou, mais precisamente, de concorrer para reduzir o déficit de pessoal especializado acima referido? Terá ela, antes de tudo, de racionalizar a sua oferta, ou, por outras palavras, fixar e distribuir as suas vagas de acôrdo com sua capacidade e seus objetivos desenvolvimentistas; de reestruturar os seus currículos e programas, adaptando-os às novas necessidades; de aparelhar-se convenientemente, com pessoal apto e tecnologia adequada para uma maior produtividade do ensino. A preocupação da escola com a formação da mão-de-obra começa no nível secundário, para concentrar-se no ensino superior. É HARBINSON, com sua autoridade, quem define para nós os objetivos do ensino, em cada um dos seus níveis: "A finalidade fundamental do ensino primário é alfabetizar os cidadãos e prepará-los para participarem mais efetivamente na sociedade que começa a modernizar-se. Não é nem deveria ser educação vocacional, fato êsse acêrca do qual estão de acôrdo os educadores dos países avançados e os dos subdesenvolvidos. Deverá, contudo, fornecer um meio de selecionar e preparar os que continuem sua educação no nível secundário.... A finalidade principal do ensino secundário consiste em dar aos estudantes uma sólida base na habilidade para a comunicação escrita e oral, Matemáticas, idiomas estrangeiros, História, Ciência e Sociologia. Neste processo também é necessário prestar alguma atenção ao desenvolvimento das habilidades manuais. Em todos os casos, o estrategista do desenvolvimento de recursos humanos deverá defender uma educação ampla para todos, de preferência a um treinamento especializado e prematuro. Poderá proceder dessa maneira, sem preocupações, sempre que existam oportunidades futuras de treinamento, seja nas fábricas que hão de empregar os jovens ou em instituições pós-secundárias."³⁸ Parece exagerada essa ênfase dada por HARBINSON ao embasamento sem profissionalização, como objetivo do ensino nos dois primeiros níveis, mas não é assim. LUNDBERG refere-se ao problema de maneira muito clara e defende a mesma posição: "Schools and colleges have been assigned the task of imparting to the young three more or less distinct aspects of culture: norms, knowledge, and skills. But not all parts of the educational institution are equally concerned with all three of these. On the lower level there tends to be greater involvement in the transmission of normative aspects of culture. Higher education, on the other hand, tends to focus more on the imparting of knowledge and skills."³⁹ Mas a

38 - Harbinson, Frederick H., *ibidem*, pp. 160-161.

39 - Lundberg, George A et al., Sociology, 4th edition, New York, Harper & Row, 1968, p. 429.

verdade é que há larga demanda de mão-de-obra de nível médio. Como atendê-la, sem começar a profissionalização na escola secundária? HARBINSON não vê na escola técnica a melhor solução. A esta prefere a alternativa semelhante às escolas do Senai e Senac, adotada em parte no Brasil: "Os países que se modernizam dissipam, com frequência, grandes somas de dinheiro ao darem excessiva importância às escolas técnicas. Em alguns países, por exemplo, os alunos que demonstrarem inaptidão para os estudos acadêmicos superiores são enviados às escolas industriais, as quais, dêsse modo, se convertem em receptáculos de incompetentes. Em muitos casos, o adestramento que se dá aos estudantes é de baixa qualidade e não se ajusta às ocupações que terão de desempenhar. Como se frisou anteriormente, os países que estão começando a se desenvolver deveriam confiar às firmas empregadoras a maior parte da responsabilidade na preparação do pessoal para as tarefas específicas. Dêsse ponto de vista, seria preferível destinar fundos ao treinamento de instrutores nas empresas industriais, em vez de oferecer recursos para a instalação de escolas técnicas com deficiências de equipamento e de pessoal docente."⁴⁰ Confiado à empresa e não à escola, o treinamento técnico talvez estivesse menos exposto ao risco da obsolescência. BROOM e SELZNICK observam com razão: "In a period of rapidly changing technology, the school system runs the risk of turning out students who are ready for yesterday's jobs rather than today's or tomorrow's".⁴¹ A alternativa, porém, proposta por HARBINSON, não tem sido posta em prática, como regra. Estudemos um pouco a solução brasileira.

Com o objetivo de ajustar o seu ensino às exigências do Desenvolvimento, o Brasil iniciou em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases, uma reforma educacional, que afetou primeiramente a escola superior, com alterações introduzidas a partir de 1966, até completar-se com a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, de "atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus". Por essa reforma, o ensino se processará através de três graus: o primeiro corresponde ao antigo primário e mais o antigo ciclo ginásial, du

40 - Harbinson, Frederick H., in Pereira, Luiz (org.), *ibidem*, p.162.

41 - Broom, Leonard e Selznick, Philip, *op.cit.*, p.340. Há especialistas em educação que vão mais além. Recentemente, um dos destaques da Conferência da Unesco, foi o caráter não profissionalizante da educação: "A educação não deve preparar o homem para uma profissão precisa, definida, mas despertar nele o desejo de aprender e de se formar", dizia o Relatório Faure. E, na mesma linha, Piaget: "A educação não é somente uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural do indivíduo. Ele deve se orientar na direção de uma quebra total de barreiras e pela abertura de múltiplas portas laterais..." Apud Bonfim, Beatriz, in *Jornal do Brasil*, 5/nov/1972, p.

rante um período contínuo de 8 anos, sem a barreira do exame de admissão; o segundo grau equivale ao ciclo colegial, do regime anterior, ou seus equivalentes; o último grau é o do ensino universitário ou superior. Eis como a Lei define os objetivos dos dois primeiros graus: "O ensino do 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente..."(art.17). "O ensino do 2º grau destina-se à formação integral do adolescente".(art.21). O objetivo geral dos dois, em comum, encontra-se mais explícito logo no art. 1º do mesmo diploma legal: "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." Ficou, assim, bem manifesto, através da expressão - qualificação para o trabalho - o caráter profissionalizante do ensino secundário brasileiro. Dois princípios nortearam basicamente essa reforma: o da continuidade e o da terminalidade. Assim os explica VALNIR CHAGAS, membro do Conselho Federal de Educação, talvez o principal assessor do Governo, nessa tarefa: "Pela continuidade, a escola deve sempre conduzir ao prosseguimento de estudos; pela terminalidade, deve preparar para a vida, e, particularmente, para o trabalho produtivo. As duas devem coexistir necessariamente, embora seja apenas teórica a possibilidade de um perfeito equilíbrio entre elas. Na realidade, ao influxo de fatores sócio-econômicos e psicológicos, o que se verifica é uma inversa proporcionalidade, por força da qual o ensino será tanto mais contínuo quanto menos terminal se apresenta, e vice-versa. O que não se admite é a pura continuidade, característica da nossa tradicional escola secundária acadêmica, ou a exclusiva terminalidade, típica do que foi até há pouco o nosso ensino técnico. Note-se que a predominância do fator social sobre o psicológico, ou deste sobre aquele, sofre limitações a partir das quais a escola poderá ter um efeito mutilador na educação do aluno ou desvincular-se funcionalmente da sociedade a que deve servir. Se não é possível levar a continuidade até o desejável, outro caminho não se há de seguir senão o de antecipar a terminalidade ao nível da escolarização que efetivamente se proporcione a todos ou à maioria. É a terminalidade real, sem a qual um ensino baseado apenas em estudos gerais, desprovido de qualquer enderêço para a vida e o trabalho, terá efeito desajustador sobre quem o interrompe após três ou quatro anos. Seja como for, a "terminalidade real" constitui uma exceção - e assim a encarou a nova lei - como exceção há de ser também a "continuidade real" que se proporcione, sob a forma de aprofundamento de estudos, ao aluno de grande talento para uma determinada área de conhecimentos gerais. A regra é a da exclusividade dos estudos gerais no i

nício da escolarização e, a partir de certo ponto, o surgimento de estudos especiais, mais voltados para o fazer, com sua progressiva ampliação até que predominem sobre os gerais.... Tais razões bastariam de certo para levar à solução que foi adotada. Quando outros países, em nome dos mesmos princípios, já reduzem a dois os graus de tôda a escolarização, seria absurdo que mantivéssemos dividida a escola natural da infância e pré-adolescência, marcando ainda essa divisão pela barreira absurda do exame de admissão. Há algumas décadas, um ensino de quatro anos tal vez bastasse como educação de base para o homem comum. Não hoje, quando a complexidade das formas de vida e de trabalho está a exigir de todos uma bagagem cada vez maior de conhecimentos e habilidades. É possível que as "formas de trabalho" sejam frequentemente dispensáveis, socialmente falando, em países já plenamente desenvolvidos. Diverso, porém, é o caso brasileiro. Uma das maiores urgências do nosso desenvolvimento, senão a maior, reside na formação de pessoal qualificado para as múltiplas atividades que atingem os vários níveis e setores da produção. Apesar disso, tendíamos a cultivar um ensino de fundo acadêmico em que o preparo para o trabalho constituía visível exceção".⁴² Exemplificando, o ensino técnico - agrícola, industrial, comercial e normal - era o único ensino secundário profissionalizante. Tinha, porém, apenas terminalidade, mas não continuidade. Até o aparecimento da Lei de Diretrizes e Bases, o técnico agrícola, v. g., não podia prosseguir seus estudos, sem discriminação, numa Escola de Agronomia, com vistas a um diploma de engenheiro-agrônomo. Agora, porém, se lhe pode dispensar até o vestibular. Todo o ensino secundário restante, ao contrário, tinha continuidade, mas não terminalidade. O colégio era uma simples ponte para a universidade. Quem interrompesse os estudos, sem um diploma universitário, estaria sem nenhuma qualificação para o trabalho, sem condições de engajamento imediato na força produtiva. Agora, não. O estudante, ao início do seu 2º grau, encontra as mais variadas alternativas de estudo que lhe tornarão mais fácil a compatibilização de suas aptidões pessoais com as atividades profissionais de maior demanda no mercado. Se, num futuro próximo ou mais distante, tiver que deixar a escola, sua absorção pela emprêsa se fará automaticamente.⁴³

42 - Chagas, R. Valnir - "Mais que uma Reforma: Uma nova concepção de Escola", in Escola Para Professores, out./71, separata publicada por Abril Cultural, pp.5-6.

43 - Ninguém discute a qualidade dessa lei, que é muito bem feita, nem contesta os seus objetivos que são aqueles mais reclamados pelo momento brasileiro. Há muito ceticismo, porém, em tôr-

Voltemo-nos agora para o ensino universitário. Ainda é HARBINSON quem explica: "A finalidade da educação superior é dupla: a) - proporcionar educação "liberal" às pessoas destinadas a desempenhar tarefas de direção em uma sociedade que se está modernizando; e b) - preparar pessoal com treinamento e educação técnica de alto nível".⁴⁴ Esses dois objetivos, na realidade, se resumem num só: formar pessoal para o exercício das ocupações que exigem alta qualificação, sejam técnicas ou administrativas, tanto do setor público quanto do privado. Esse é o papel da universidade de hoje. Sem compromisso com o Desenvolvimento, sua existência perde a razão de ser. Segundo HALSEY: "Today, the university is directly and obviously linked to the economy in an industrial society through the market for professional manpower and through research activities in the applied sciences".⁴⁵ Mas nem sempre foi assim. Ensina o mesmo autor que a universidade medieval européia era antes voltada para a vida religiosa do que para os objetivos econômicos. Uma vez secularizada, ficou sendo a universidade do "homem culto", inteiramente devotada à educação física, moral e intelectual. A Universidade de Berlim, fundada no início do século XIX, que serviria de modelo para universidades americanas e européias, deu um grande passo à frente, pois "was intended primarily to develop knowledge, secondarily and perhaps as a concession, to train the professional and the official classes".⁴⁶ A universidade continuou sua evolução no sentido de se tornar cada vez mais profissionalizante, cada vez mais dedicada à formação de mão-de-obra de alto nível: "Basically, the new functions (da universidade) reflect a new stage in the development of the means of production in which, as Drucker puts it "the highly educated man has become the central source of today's society, the supply of such men the measure of its economic, military and even its political potential."⁴⁷ Ainda há, porém, universidades em países pouco desenvolvidos que, acalentando velhas tradições européias, diplomam elevado número de "homens cultos", condenados a não exercer profissão ou atividade compatível com o seu grau de estudos. Entre os efeitos nocivos desse estado de coisas, destacam-se: a) - o aparecimento do "intelectual desempregado" que HARBINSON distingue do profissional excedente. Pode estar desocupado não por saturação do mercado, mas "só porque se nega a aceitar ocupações que julga inferiores à sua preparação ou posição social. Os possuidores de títulos universitários, especialmente, aspiram aos

no de sua exequibilidade. As dificuldades para a escola média oferecer essa qualificação para o trabalho, em termos universais, são enormes. Veja-se, v.g., problemas ligados a equipamento.

44 - Harbinson, Frederick H., *ibidem*, p.162.

45, 46 e 47 - Halsey, A.H. - "The Sociology of Education", in Smelser, Neil, J. (ed.) - Sociology: An Introduction, New York, John Willey and Sons, 1967, pp. 406, 407 e 409.

mais altos empregos";⁴⁸ b) - o prejuízo para a qualidade do ensino. Com classes abarrotadas, é natural que se produza um diploma mado de baixo padrão, pois faltarão professores competentes, faltará equipamento necessário, e, o que é pior, faltará motivação ao estudante e ao professor para um esforço maior, em comum, pela elevação do nível dos estudos;⁴⁹ c) - o desperdício de recursos investidos em educação-consumo, consumo supérfluo, quando se tores outros acenam para os investimentos com elevada taxa de rentabilidade.

3.2. AS INOVAÇÕES CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS - "O papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação com a formação de mão-de-obra profissional e técnica, mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações..."⁵⁰ Estudemos um pouco essa influência. Foram as novas condições sociais, geradas pelo Desenvolvimento, que atribuíram à Educação esse novo papel - o de se dedicar à pesquisa pura e aplicada, em busca de novos conhecimentos e novas tecnologias. Os tempos reclamavam acumulação cultural rápida. Era preciso inovar e colocar as inovações a serviço da economia. É o que dizem FLOUD e HALSEY: "Education attains unprecedented economic importance as a source of technological innovation...The traditional business of education with the process of cultural transmission is performed in quite new terms under the new conditions of technological society. No longer is it a question of handing on an unchanging, or only slowly changing, body of knowledge and belief. On the contrary, education in modern societies has more to do with changing knowledge than with conserving it..."⁵¹ Assim como as inovações tecnológicas muito contribuíram para manter a Inglaterra na dianteira do desenvolvimento industrial, nos séculos XVIII e XIX, passou-se a acreditar que alcançarão sempre os primeiros lugares na corrida desenvolvimentista aqueles países que mais se dedicarem às pesquisas. O aumento da

48 - Harbinson, Frederick H., in Pereira, Luiz (org.), op.cit., p.156

49 - Eis como Beyer se refere ao problema: "The output of Latin American universities is limited and, to make things worse, the deficit is greater in those fields that we might call strategic for development. Their graduates have limited specialization as a result of traditional academic systems of teaching...which are still in an overwhelming majority of schools and departments. Further, they have little or no contact with research and practical experience". Beyer, Glenn H. (ed.) - The Urban Explosion in Latin America: A Continent in Process of Modernization, Ithaca, N.York, Cornell University Press, 1967, pp. 203-204.

50 - Cepal, in Pereira, Luiz (org.), ibidem, p.69.

51 - Halsey, A.H. et al. (eds.) - Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education, New York, The Free Press of Glencoe, 1961, pp.2-3.

produtividade estaria intimamente associado ao desenvolvimento tecnológico. Daí porque Estado e empresa passaram a investir massivamente em pesquisas científicas e tecnológicas, através de institutos especializados e das universidades.⁵² Mas, pergunta HARBINSON, "qual a contribuição dessas pesquisas para o crescimento? Suponhamos que sejam consideradas como um investimento. Qual a taxa de rendimento? ... Não há estimativas disponíveis, quanto ao rendimento de todas as pesquisas básicas, em curso nas universidades. Em nível muito mais generalizado, Denison atribui algums que 18% do crescimento, entre 1929 e 1957, ao progresso do conhecimento."⁵³ O que se sabe, porém, é que as maiores potências econômicas são exatamente aquelas que mais gastam com pesquisas. Os dois maiores produtores de peixe do mundo - o Japão e o Peru - sómente começaram a investir pesadamente nesse tipo de atividade econômica ante os resultados promissores das pesquisas.⁵⁴

Quais seriam os setores estratégicos para a inovação num país pouco desenvolvido? É ainda HARBINSON quem responde: "a) modernize agriculture and reorganize rural life; b)- rapid industrialization with modern technologies of production; c)- encouragement of small industrial, commercial and financial establishments in the private sector; d)- area of public health; e)- education : research in technology of education; f)- planning function of government : the most needed innovation now is perhaps not in the formulation of plans but in the art of getting them understood, accepted and implemented"⁵⁵

52 - A inovação está hoje institucionalizada: "In modern society innovation is increasingly institutionalized, and centers of learning are expected to contribute new ideas and new technology. As the innovative function is pressed, a strain develops between teaching and research. New forms of organization emerge, notably research institutes, to pursue innovation while maintaining only minimal educational responsibilities. Despite this trend, whose outcome cannot now be known, innovation is a dominant motif of higher education in all advanced countries". Broom, Leonard e Selznick, *ibidem*, p. 340. Embora alguns países estejam confiando suas pesquisas a institutos separados da universidade, é a esta que a inda compete, predominantemente, a missão de inovar. É Halsey quem assim fala: "Today, universities are concerned above all with the rise of science. The explosion of scientific knowledge in the twentieth century has dramatically shifted the balance between teaching and research: In short, the modern university is the center of cultural innovation" In Smelser, Neil J. (ed.), *ibidem*, p. 406.

53 - Harbinson, Frederick H., in Pereira, Luiz (org), *op.cit.* p. 105.

54 - O Japão e a Universidade da Pesca, e o Peru, um dos mais bem aparelhados institutos de Biologia marinha.

55 - Harbinson, Frederick H. - "The Prime Movers of Innovation," in Anderson, Arnold C. e Bowman, Mary Jean (eds) - Education and Economic Development, Chicago, Aldine, 1965, pp. 232-234.

4. O P L A N E J A M E N T O da E D U C A Ç Ã O

Se a educação é investimento, nada mais natural do que planejá-la, racionalizá-la, buscar a alocação ótima dos recursos a ela destinados, com vistas à maximização dos rendimentos. Nessa linha de pensamento, diz ECHEVARRIA: "Talvez...o resultado mais patente dessa nova consciência de que a educação constitui um fator decisivo do desenvolvimento econômico - isto é, a aceitação da educação como a utilização eficaz de recursos humanos e como uma inversão com rendimentos mais ou menos precisáveis - tem sido a generalização cada vez maior da idéia do planejamento".⁵⁶ Para estas considerações finais sobre planejamento educacional,⁵⁷ vamos seguir ainda a orientação de HARBINSON contida em precioso o púsculo publicado pela Unesco.⁵⁸

Conhecida a realidade através de um diagnóstico, o planejador inicia o seu trabalho construindo a estratégia do planejamento, ou seja, estabelecendo as diretrizes e as metas de sua ação decisória. Como nem tôdas as frentes podem e devem ser atacadas simultaneamente e com a mesma intensidade, terá êle que escolher prioridades. Embora a aspiração de todos seja o Desenvolvimento, a decisão sobre prioridades dependerá, como veremos, não somente das necessidades econômicas, mas também de fatores não econômicos, sejam históricos, políticos ou filosóficos. HARBINSON relaciona seis grupos de alternativas ou áreas críticas de escolha, a saber: a) - Os níveis da educação - Que nível do ensino deverá receber maior ênfase? O primeiro grau, o segundo ou o ensino universitário? Haveria, entre nós, condições para o cumprimento do art. 20 da Lei nº 5692, já citada, que diz que "o ensino do 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos"? Há quem considere os gastos com a escola secundária os de maior rentabilidade. É que, além de qualificar mão-de-obra para importantes ocupações, ela serve de ponte para a instrução superior requerida para o desempenho dos mais elevados postos. CURLE mostra, v.g., que o desenvolvimento japonês muito deveu à educação técnica de nível médio, mas que a experiência da Bélgica no Congo, privilegiando esse tipo de ensino, resultou em fracasso.⁵⁹ Resistiria, por acaso,

56 - Echevarria, J. Medina - "Funções da Educação no Desenvolvimento", in Pereira, Luiz (org.), op.cit., p. 21.

57 - Seguimos, aqui, a definição de planejamento educacional de Anderson e Bowman, que é: "the process of preparing a set of decisions for future action pertaining to education". Anderson, Arnold C. e Bowman, Mary Jean - "Theoretical Considerations in Educational Planning", in Blaug, M. (ed.), op.cit., p. 356.

58 - Harbinson, Frederick H. - Educational Planning and Human Resource Development, Nimeguen, Unesco, 1967, pp. 12-16.

59 - Curle, Adam, op.cit., p. 141.

às pressões políticas, o planejamento que decidisse abrir a universidade apenas para a pesquisa e para a formação da mão-de-obra que realmente estivesse sendo demandada, quando o simples canudo de papel é símbolo de status e promove...?

b)- Qualidade versus Quantidade - Qual o caminho a seguir: atingir o maior número com uma educação deficiente ou proporcionar a um número menor um ensino de boa qualidade? Alguns países chegaram a sacrificar a qualidade pela quantidade no ensino primário. Tinham pressa e, a curto prazo, era impossível não só adquirir o equipamento material como preparar docentes para ministrarem uma educação melhor. Mas seria justificável decisão semelhante para os níveis médio e superior? Entre nós, por exemplo, a demanda e a oferta de vagas estão longe de se relacionar com as reais necessidades do país. Existe até um decreto (incrível dictu!), em vigor há vários anos, que proíbe a redução de vagas nas escolas superiores...

c)- Ciência e tecnologia versus artes e humanidades - O Desenvolvimento, é claro, reclama uma educação mais técnica, voltada para a ciência e a tecnologia. Mas, ao mesmo tempo, a ideologia liberal, que, no campo da Educação, tem uma longa tradição, pois vem de Platão, se moderniza em Rousseau e chega com Dewey ao nosso século, não admite, em absoluto, a especialização compulsória.⁶⁰ LUNDBERG mostra, por exemplo, que do total de graduados universitários de 1959, a Rússia contou com 31,1% de engenheiros, enquanto que os Estados Unidos, apenas com 10,5. Os Estados Unidos, por sua vez, diplomaram 26,2% em "liberal arts" e 18,4% em Administração, Direito e Economia, contra apenas 7,6% e 7,4%, respectivamente, da União Soviética.⁶¹ Claro está que as razões dessas diferenças não são exclusivamente econômicas, mas também históricas, políticas e filosóficas, ao mesmo tempo.

d)- Educação formal x treinamento informal - Com respeito à formação da mão-de-obra, a ênfase deve recair sobre a educação formal nas escolas ou sobre o treinamento extra-escolar? HARBINSON sugere, a nível secundário, que a escola forneça o embasamento geral, transferindo-se à empresa o treinamento profissional, e recomenda o ensino ministrado pelo Sena, da Colômbia, e pelos Senai e Senac do Brasil.⁶² O Brasil optou recentemente, co

60 - Vide Broom, Leonard e Selznick, Philip, op. cit., pp. 340-342.

61 - Lundberg, George et al., op. cit., pp. 417-418.

62 - "...Formal pre-employment education should aim at forming trainable people, while the task of developing specific skills should be the responsibility of employers, both public and private". Harbinson, Frederick H., ibidem, p. 14. Esta também é a posição de Foster: "I have advanced the thesis that a great deal of

mo vimos, por confiar à própria escola secundária a tarefa de oferecer a qualificação para o trabalho. Entre nós, OLIVEIRA LIMA é um dos que desconfiam da eficiência dessa educação formal: "O normal seria falar em investimento dentro do sistema educativo formal pre-existente na sociedade. Mas, os planejadores - principalmente quando seu objetivo é a aceleração do processo de desenvolvimento e não o seu crescimento orgânico - começam a desconfiar do sistema educativo institucionalizado. Geralmente, o sistema educativo existente não lidera o processo de mudança... Comporta-se, antes, como reboque da mudança social evolucionária, não servindo, portanto, aos planos de aceleração... É por isso que os planejadores, muitas vezes, tendem a criar quadros próprios de formação técnica, não tomando conhecimento do sistema escolar existente, mesmo que pareça constituir-se uma superposição de agências de treinamento. É que a qualidade da oferta no sistema institucional, geralmente, está ligada, irremediavelmente, ao processo de subdesenvolvimento, sendo talvez a última instituição a mudar, quando tudo já mudou..."⁶³

e)- A escolha dos incentivos - Como os inputs educacionais não são manipuláveis como uma matéria prima qualquer, ou, por outras palavras, como a liberdade individual na escola dos estudos tem que ser considerada, cumpre ao planejador selecionar os incentivos para atrair pessoal àquelas áreas mais carentes de trabalho especializado. O exemplo do Iran, citado por HARBINSON, serve para os países pouco desenvolvidos, em geral. Lá, a proporção de médicos para enfermeiros é de 10 para 1, quando deveria ser o inverso. Pelas mesmas razões - baixo status social e salário mais baixo ainda - poucos vão ser técnicos em agricultura ou engenharia, quando é relativamente fácil e talvez mais compensador fazer-se agrônomo ou engenheiro.

f)- Interesse individual versus interesse social - Se o dilema com que se depara o planejador agora é este - a satisfação dos gostos pessoais ou das necessidades coletivas - a opção se torna bem mais fácil. A educação-consumo, para amadorismo, como bem suntuário, não preocupa o planejador do ensino para o Desenvolvimento. Também não é preciso recorrer a métodos extremamente socializantes e autoritários, lesivos dos direitos individuais. Através de outras medidas, como os incentivos, é possível

training must be develop outside the schools through the use of auxiliary institutions, with special vocational institutes being created in particular cases where their endeavors can be closely meshed with on-the-job training and with the actual manpower requirements indicated by the market for skills". Foster, P.J. - "The Vocational School Fallacy in Development Planning", in Blaug, M. (ed.), op.cit., p.422.

63 - Lima, Lauro Oliveira - Tecnologia, Educação e Democracia, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965, pp.67-68.

compatibilizar as aptidões e preferências individuais com os interesses da sociedade, como um todo. Da sociedade nacional, é preciso ressaltar, pois a cooperação internacional não está a exigir ainda que um país gaste vultosas somas com a formação de profissionais de nível superior para, depois, exportá-los gratuitamente.⁶⁴

Feita a apresentação dessas alternativas, HARBINSON passa, por último, a indicar as prioridades da ação decisória, usando o modelo hipotético de um país que nos parece protótipo daqueles pouco desenvolvidos, como o Brasil. Destaca, de um lado, as prioridades relativas à formação da mão-de-obra, e, do outro, as prioridades educacionais com vistas à persecução das metas expressas naquelas, procurando sempre manter o equilíbrio entre a demanda, ou seja, a procura individual da formação, a oferta de vagas, e as necessidades coletivas, ou seja, a demanda real ou social, em termos do mercado de empregos. Ei-las, em resumo: Prioridades para a mão-de-obra : a)- crescimento do número de técnicos e pessoal subprofissional;⁶⁵ b)- crescimento do número de professores de todos os níveis; c)- formação de engenheiros e cientistas; d)- formação de pessoal executivo e administrativo; e) - formação de secretários e empregados de lojas (clerical and secretarial personnel); f)- treinamento de artesãos (craftsmen); g)- formação de auxiliares médicos e enfermeiros; h)- formação de advogados, em termos de "legal men of higher capacity and more unusual merit". Prioridades para a escola : a)- educação secundária geral "on free basis"; b)- educação técnica subprofissional; c)- treinamento de professores; d)- expansão de altos estudos em ciência e engenharia; e)- educação de adultos; f)- educação primária; g)- educação médica de alto nível; h)- escolas vocacionais (pre-employment vocational schools).

64 - Esse problema vem assumindo tanta importância que alguns autores, como Platt, o têm destacado como um novo dilema educacional: "protectionism to achieve a balanced foreign trade in talent versus international free trade of talent". Platt, William J., "Conflicts in Educational Planning", in Coleman, James S. (ed.), op.cit., p.574.

65 - As razões dessa prioridade, porque tão oportunas, merecem transcrição na íntegra: "Industrial development calls for engineering assistants and senior foremen. Land reform, which is to be carried out, requires a large number of agricultural technicians, not agronomists, to carry the ideas to the farmer. The state of the hospitals and health services makes it imperative to have many more nurses and medical technicians. This is then the category of manpower most urgently needed and requiring the greatest proportional increase". Harbinson, Frederick H., ibidem, p.17. Enquanto isso, no Nordeste, há colégios agrícolas fechados, quando as Escolas de Agronomia, algumas, por sinal, muito boas, estão repletas... Vide as estatísticas de "Ensino Técnico para o Desenvolvimento", Fortaleza, Imprensa Universitária do Ceará, 1971, da autoria do prof. Paulo Roberto Pinto.

HARBLINSON está convencido de que a barreira maior contra a elaboração e execução de projetos educacionais em países atrasados não é a escassez de recursos, como pareceria prima facie, mas a barreira das atitudes. Conclui melancolicamente que a solução dependerá talvez de "developing new incentives and attitudes, but this is by no means an easy task". Mas, embora muito difícil, essa tarefa tem que ser atacada, sob pena de se retardar indefinidamente o Desenvolvimento. E na corrida desenvolvimentista - o que é pior - retardar, marcar passo, significa retroceder.

5. C O N C L U S Õ E S

5.1. A mudança social que se processa com o Desenvolvimento tem o seu apoio no crescimento econômico, ou seja, no aumento da produtividade. Trata-se de uma mudança nova e irreversível, e de um crescimento cumulativo e diferenciado, provocados por forças internas, da própria sociedade.

5.2. A Educação não só tem por objetivo garantir a continuidade da cultura, como promover o seu enriquecimento, através das inovações científicas e tecnológicas, e desempenhar a função eminentemente econômica de preparar a mão-de-obra.

5.3. Com as inovações e a qualificação para o trabalho, a Educação produz mudanças e crescimento econômico. Daí porque ela é indicador de Desenvolvimento. É critério revelador, e, ao mesmo tempo, variável independente do Desenvolvimento.

5.4. A associação - Educação e crescimento econômico - explica-se pela influência que aquela exerce sobre os fatores da produção: sobre a terra, através da tecnologia; sobre o trabalho, promovendo sua qualificação; e sobre a administração, transmitindo os seus princípios e técnicas.

5.5. O Desenvolvimento exigiu que a Educação se tornasse mais técnica e menos acadêmica. A expansão das ocupações na indústria e nos serviços é enorme, pelo que se faz urgente e imprescindível a qualificação da mão-de-obra. Em resposta, o ensino, tanto na escola média, quanto na universidade, procurou diversificar-se. A terminalidade do ensino secundário e os cursos de curta duração que estão surgindo na escola superior têm por objetivo engajar mais gente, em menos tempo, na força produtiva.

5.6. A escola, principalmente a superior, devia ser a locomotiva do Desenvolvimento. Por ela é que a sociedade deveria a ser arrastada. Seu compromisso com o Desenvolvimento deve expressar-se não apenas através do ensino, mas também por meio da pesquisa pura e aplicada, a garantir o progresso científico e o avanço tecnológico.

5.7. Muito se tem gasto com a Educação, sem que adviessem os benefícios que eram de se esperar para o Desenvolvimento. É que não se tem planejado a Educação para o Desenvolvimento. Tem sido ela tratada como consumo antes do que como bem de capital, como investimento. Planejamento sério é coisa difícil. Os diagnósticos, em geral, são impressionistas, as estratégias demagógicas, e as prioridades não respondem às reais demandas coletivas. O planejamento aumentaria, por certo, o grau de associação entre Educação e Desenvolvimento.

B I B L I O G R A F I A

1. BALOGH, T. e Streeten, P. P. - "The Planning of Education in Poor Countries", in Blaug, M. (ed.) - Economic of Education 1, Harmondsworth, Penguin Books, 1971.
2. BELTRÃO, Pedro Calderan - Sociologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, Globo, 1965.
3. BEYER, Glen H. (ed.) - The Urban Explosion in Latin America: A Continent in Process of Modernization, Ithaca, N.Y., Cornell University Press, 1967.
4. BONFIM, Beatriz - "Europa Debate Destino da Escola e Unesco Acha que ela Mudará", in Jornal do Brasil, 5/ nov/ 1972.
5. BROOM, Leonard e Selznick, Philip - Sociology: A Text with Adapted Readings, fourth edition, New York, Harper & Row, 1968.
6. CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) - "Desenvolvimento Econômico e Educação: Perspectivas", in Pereira, Luiz (org.) - Desenvolvimento, Trabalho e Educação, Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
7. CHAGAS, R. Valnir - "Mais que uma Reforma: Uma nova concepção de Escola", in Escola para Professores, out/1971, separata publicada pela Abril Cultural.
8. COTGROVE, Stephen - The Science of Society: An Introduction to Sociology, New York, Barnes & Noble, 1968.
9. CRESPINO, Alberto Sanchez - "Educación y Fuerza de Trabajo", in Desarrollo Económico, nº 39-40, vol. 10 (out-dez. 70 a jan-mar. 71), pp. 455-466.
10. CUBER, John F. - Sociology: A Synopsis of Principles, New York, Appleton-Century-Crofts, 1968.
11. CURLE, Adam - Educational Strategy for Developing Societies: A Study of Educational and Social Factors in Relation to Economic Growth, London, Tavistock Publications, 1963.
12. ECHEVARRIA, Jose Medina - "Funções da Educação no Desenvolvimento", in Pereira, Luiz (org.), op.cit.
13. FICHTER, Joseph H. - Sociologia (Sociology), S. Paulo, Herder, 1967.
14. FOSTER, P. J. - "The Vocational School Fallacy in Development Planning", in Blaug M. (ed.), op.cit.
15. HAGEN, Everett E. - La Teoría Económica del Desarrollo (The Economic Development), Buenos Aires, Amorrortu, 1971.