

## EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

é publicada três vezes por ano pelo  
CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS  
Rua Voluntários da Pátria, 107 — Rio de Janeiro — Brasil

Diretor — *Anísio S. Teixeira*

Diretor Executivo — *Péricles Madureira de Pinho*

Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais — *Jayme Abreu*

Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais — *Darcy Ribeiro*

Coordenador da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério — *Lúcia Marques Pinheiro*

Coordenador da Divisão de Informações Pedagógicas — *Elza Rodrigues Martins*

O CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, embora procure coordenar e dirigir os trabalhos de pesquisas e estudo, garante aos seus colaboradores ampla liberdade na formulação de conceitos, de hipóteses e de interpretação de fatos, o que transparece em todos os artigos publicados nesta Revista. Ao CBPE compete, apenas, quando for o caso e quando assim o exigirem as necessidades de seus planos e programas, a síntese interpretativa e crítica dessas colaborações.

## EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

Diretor: Darcy Ribeiro.

Redatores: Aydano do Couto Ferraz (Secretário) e Rosa Maria Montelero

## EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

### SUMÁRIO

EDITORIAL .....	3
Programa de Governo para a Educação e Cultura .....	11
ESTUDOS E PESQUISAS	
O Problema da Educação Secundária na América Latina — Robert J. Havighurst e Jayme Abreu .....	25
A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia — Valmir Chagas .....	43
O Ensino e a Pesquisa da Sociologia nos Estados Unidos — T. Lynn Smith .....	96
Milhares de Normalistas e Milhões de Analfabetos — Aparecida Joly Gouveia .....	114
DOCUMENTAÇÃO	
CAPES — Novo Decreto de Organização .....	141
Universidade-Piloto do Nordeste .....	143
Professor Walter Egler .....	149
Noticiário do CBPE (Atividades das Divisões-Centros Regionais de Pesquisas Educacionais) .....	151

do próprio talento, dar o melhor do seu esforço pelo bem-estar da Pátria comum.

Saúdo, pois, aos mestres e alunos de todo o Brasil, aos cultores das ciências e das letras em todos os ramos do saber, às Associações de classe e às entidades religiosas, de tão altas tradições na difusão da educação e na formação da mocidade e convoco a todos a reunirem o concurso de seu patriotismo e o entusiasmo de seu amor ao Brasil à cruzada que o Governo se propõe a empreender em busca da melhor e mais pronta solução dos problemas educacionais que afligem o povo brasileiro e entravam o seu desenvolvimento.

#### A. OLIVEIRA BRITO

(Discurso de posse, pronunciado em Brasília, em 11 de setembro de 1961)

## Programa de Governo para a Educação e Cultura (\*)

A educação exige esforço todo especial para sua integração nos objetivos globais do desenvolvimento nacional.

A situação atual caracteriza-se pelo desajuste entre os tipos de formação educacional oferecida à nossa juventude e as necessidades brasileiras e pela insuficiência quantitativa de matrículas em todos os ramos e níveis de ensino.

### 1. SITUAÇÃO ATUAL

1.1 — *Ensino primário* — A rede de ensino primário brasileiro não chega a atender 60% das crianças em idade escolar, ou seja, os 12 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade. Agrava a situação o fato de apenas 18% dos matriculados no primeiro ano chegarem à 4ª série, de dois terços não ultrapassarem as duas primeiras séries e, ainda, de uma terça parte das matrículas se concentrarem em escolas rurais tão precárias que mal conseguem alfabetizar os alunos.

Chega a espantar esteja a nação a poder viver e progredir com tão escassa dieta educacional. Explica-se o fato pelas condições das áreas mais prósperas do país, onde já existe um sistema regular de educação de quatro séries, que matricula mais de 90% da população escolar e consegue levar uma quarta parte dos alunos até a conclusão do curso primário.

\* Do Programa de Governo do Conselho de Ministros apresentado ao Congresso Nacional, Págs. 139-150, Brasília, 1961.

Contando com uma escola primária de quatro séries anuais apenas que podem ser cursadas dos 7 a 11 anos, caberia à Nação como dever educacional mínimo assegurar matrículas aos 8,3 milhões de crianças nesta faixa de idade para cumprir o mandato constitucional de educação compulsória. Nem este mínimo, porém, está sendo cumprido, porquanto apenas 4,9 milhões de crianças daquelas idades encontram-se nas escolas, estando ausentes, 3,4 milhões que é a quanto monta o *deficit* escolar absoluto. Como, na realidade, muitas crianças se encaminham aos estudos depois dos 7 anos e em virtude das más condições de ensino repetem mais de uma vez a mesma série, permanecendo na escola primária até os 14 e aos 15 anos, o *deficit*, de fato, se eleva a 5,3 milhões com relação aos 12 milhões da faixa etária 7-14.

É, pois, diante da pressão para cobrir rapidamente este *deficit* e, simultaneamente, aprimorar nossas escolas que devemos fazer face à necessidade de prolongar o curso primário para 6 séries, nos termos do compromisso interamericano de Punta del Este e para atender as necessidades educacionais mínimas das áreas urbanas em industrialização.

O ensino primário, como elemento básico de desenvolvimento, é condição de sobrevivência nacional. Os analfabetos que se encaminham aos centros urbanos já não alcançam níveis de vida compatíveis com um mínimo de dignidade e, freqüentemente, não conseguem prover à própria subsistência, conforme demonstram estudos recentes, segundo os quais dos migrantes adultos do Nordeste que obtêm êxito nas regiões mais prósperas do país, 85% são alfabetizados, sendo que os restantes 15% se alfabetizam nos dois primeiros anos de fixação nessas regiões prósperas; dos que fracassam e retornam ou, então, permanecem em situação de marginalidade sócio-econômico, mais de 90% são analfabetos.

A extensão da escolaridade a todas as crianças brasileiras e a alfabetização dos milhões de adultos que ainda podem ser conduzidos a cursos de emergência já não é apenas uma tarefa cívica, mas um imperativo econômico-social de recuperação de

brasileiros que permanecendo analfabetos se perderão para a nação e serão conduzidos à marginalidade.

1.2. — *Ensino médio* — Mas do que em qualquer outro nível manifesta-se neste a inadaptação entre o tipo de ensino propiciado e as necessidades de desenvolvimento do país. Do total de matriculados nos cursos de ensino médio, mais de 70% se concentram em currículos de tipo acadêmico, que nenhuma preparação *prática* proporcionam, antes constituem-se mero instrumento de acesso a uma organização de ensino superior incapaz de absorvê-los e à qual muito poucos podem chegar por que menos de 10% dos alunos concluem o curso.

Tal situação não se corrigiria com a expansão de escolas especiais agrícolas, industriais e comerciais, que presentemente acolhem reduzido número de alunos, em oposição às escolas de cultura acadêmica. Na realidade toda a estrutura do ensino médio deve libertar-se desse conceito dualista de educação supostamente humanística para a elite e educação supostamente técnica e específica para o povo, característico das condições culturais do século XIX. Por essa filosofia, o ensino secundário se destinava à chamada formação de cultura geral, que hoje, com o desenvolvimento contemporâneo dos conhecimentos, já não pode ser dada nesse nível mas somente no superior, ou de formação especializada do técnico, também hoje exigindo preparação mais longa.

É característica de nosso século a universalização desta fase do ensino para o prolongamento da educação comum, visando à redistribuição proporcional da população de trabalho nas áreas comerciais, públicas e industriais. É claro que essa escola moderna, embora extremamente diversificada, não exige os currículos especificamente profissionais nem igualmente os supostos de cultura geral.

Por contrariar a escola existente essas novas condições, é que os cursos técnico-profissionais continuam pouco procurados, apesar do enorme investimento que exigem, enquanto a maioria dos alunos busca os cursos chamados acadêmicos que lhes oferecem a promessa de ingresso à Universidade, mediante seleção inte-

lectual. Dêsse ponto de vista seletivo, entretanto, a situação do ensino médio se expressa pelo resultado dos concursos vestibulares às escolas superiores: dos 60.000 candidatos em 1960, só lograram aprovação cerca de 30%. É assim, indispensável, a reorientação do nosso sistema de ensino médio no sentido de torná-lo mais brasileiro e melhor ajustado às condições da vida moderna.

1.3. — *Ensino superior* — Não é melhor a situação no ensino superior. País que se industrializa e necessita, cada vez mais, de técnicos de nível superior para as múltiplas tarefas de uma sociedade moderna, continuamos a manter um ensino universitário obsoleto, de alto custo e baixo rendimento, além de inteiramente insuficiente do ponto de vista quantitativo.

O problema mais urgente é o da ampliação de matrícula. Em 1960, 14.000 jovens concorreram às 1.800 vagas oferecidas pelas escolas de medicina. Nas de engenharia, apenas 2.800 vagas eram disputadas por 12.000 candidatos. Em 1957, enquanto os Estados Unidos, para cada 100.000 habitantes mantinham 1.773 estudantes em escolas superiores, e o Japão 690, a França 410, a Argentina 383, o Chile 237, a Índia 212, o Brasil mantinha apenas 130. Essa situação é agravada pela distribuição dos universitários entre tipos de formação que revelam a sobrevivência de uma estrutura econômica e social já superada. Segundo dados de 1959, no total de apenas 16.000 formaturas universitárias, 21% correspondiam aos cursos de Direito e 29% aos cursos das Faculdades de Filosofia. As escolas de Medicina graduaram, no mesmo ano, cerca de 1.500 médicos, número que, em relação a uma população de quase 70 milhões de habitantes, exprime a sua condenação às doenças e às endemias. Mais grave ainda é o quadro no setor da Engenharia, pois os novos engenheiros atingiram apenas 1.400, com nitida predominância da engenharia civil sobre os setores especializados.

O que melhor caracteriza o ensino superior brasileiro é, de um lado, a enorme expansão do número de estabelecimentos sem condições de ministrar formação de nível universitário e, de outro, a timidez das escolas mais antigas, servidas por profes-

sôres mais experimentados e dotadas de melhor equipamento didático, para expandir seus cursos e suas matrículas. Contamos, hoje, com mais de quatrocentas escolas superiores porém apenas quarenta delas recebem mais de quinhentos alunos. Esta situação paradoxal pode ser exemplificada com a expansão das matrículas no ensino médico que se vêm fazendo quase exclusivamente pela criação de novos estabelecimentos já que os antigos congelaram quando não restringiram progressivamente o número de vagas postas em concurso até reduzi-las a uma quarta parte do que eram há vinte anos atrás.

Outra deficiência do ensino superior brasileiro é a uniformidade e a rigidez dos padrões curriculares que limitam a duas dezenas as modalidades de formação, reduzindo-as às carreiras tradicionais, quando o desenvolvimento da ciência e da técnica estão a exigir formas mais flexíveis e diversificadas de procedimento que permitam descobrir e encaminhar talentos para todos os ramos do saber e para tôdas as atividades requeridas pela vida moderna.

## 2. PROGRAMA DO GOVÉRNO

2.1. — Uma alteração substancial do quadro antes referido pela adaptação do sistema educacional brasileiro às necessidades quantitativas e qualitativas do nosso desenvolvimento exige a adoção de certos princípios, verdadeiros pré-requisitos, para que se consiga atingir aos objetivos colimados:

a) *O princípio de planejamento* — Tal como as demais atividades econômicas e sociais, a educação necessita ser conduzida dentro de um planejamento bem concebido, que compreenda a determinação clara de objetivos e metas, o dimensionamento de recursos reais, técnicos e financeiros, necessários para atingi-los, e a escolha dos agentes e métodos para a sua execução;

b) *o princípio de que educação é investimento*, ou seja, aplicação produtiva de capital. Estudos realizados em outros

países indicam, inclusive, para os investimentos em educação, taxas de rentabilidade superiores às das inversões em atividades diretamente produtivas. O que o indivíduo consome em sua educação (custo dos estudos) é repõe pelo menos em dóbros, num prazo não superior a dez anos, em salários ganhos, à renda nacional;

c) como corolário dêsse princípio, a *preocupação com os custos da educação*. Os sacrifícios que deve a nação fazer para assegurar a taxa mínima de educação necessária ao crescimento do país, impõem a adoção de métodos que assegurem a melhor relação possível entre o custo e os benefícios do ensino, de modo a obter a plena utilização dos recursos aplicados.

## 2.2 — Plano nacional de educação

Só poderemos sustentar o ritmo de progresso já alcançado pelo país e incentivá-lo rapidamente, na medida em que formos capazes de mobilizar todos os recursos humanos, técnicos e financeiros, nas órbitas municipais, estadual e federal para constituir, prontamente, um amplo sistema educacional, distribuído por todo o território nacional e capaz de assegurar, em prazo previsível:

1. a cada criança brasileira de 7 a 14 anos, oportunidade de matrícula em escolas elementares de boa qualidade para fazer um curso primário de quatro séries a ser progressivamente complementado, nos centros urbanos, por uma quinta e sexta séries, equivalentes à 1ª e 2ª de nível médio;
2. a cada jovem brasileiro que revele capacidade técnica ou intelectual assinalada, condições de prosseguir os estudos em escolas de nível médio, tendo em vista habilitar-se para o trabalho qualificado nas tarefas produtivas e nos serviços, ou preparar-se para ingressar nas escolas superiores;
3. ampliar as oportunidades de educação superior oferecidas à juventude brasileira, aperfeiçoando o ensino e diversificando as modalidades de formação tecnológica.

científica e profissional, de modo a adaptá-las às exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

Simultaneamente com este esforço de expansão e aprimoramento da rede escolar comum, deverá ser levado a efeito, em todo o país, uma campanha extraordinária destinada a assegurar aos brasileiros maiores de 15 anos, analfabetos ou insuficientemente alfabetizados, o domínio dos instrumentos elementares de leitura, de aritmética e de compreensão dos deveres e direitos do cidadão, tendo em vista recuperá-los econômica, cultural e civicamente para a nação.

Estes dois objetivos só poderão ser alcançados em prazo breve e previsível, através de um PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO que permita:

- a) assegurar aos Estados e Municípios as condições necessárias para estender e aprimorar as respectivas redes escolares de nível primário e médio, de modo a atender as reivindicações de todas as camadas da população por mais e por melhor educação;
- b) mobilizar todos os brasileiros que tiveram o privilégio de estudar para um esforço nacional no sentido de deter o crescimento progressivo da massa de adultos analfabetos da nossa população;
- c) garantir às centenas de escolas superiores já existentes, a maioria das quais funcionando nas mais precárias condições, o estímulo e os meios necessários para aprimorar seus processos de ensino e para qualificar seu pessoal docente através de cursos de aperfeiçoamento nos melhores centros de ensino e de pesquisa do país e do estrangeiro.

A grande tarefa que se apresenta ao Ministério da Educação e Cultura é, pois, a formulação deste PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO que fixará as metas educacionais a serem alcançadas nos próximos cinco anos e estabelecerá os recursos e os procedi-

mentos mediante os quais elas serão alcançadas, de modo a garantir a cada parcela da população brasileira certos serviços educativos, definidos como os mínimos de escolaridade a que cada brasileiro terá direito, qualquer que seja sua condição econômica, cultural e social e independentemente das condições de desenvolvimento da região em que viva.

### 3. AÇÃO IMEDIATA

3.1 — *Orientação geral* — Pretende o Governo empreender as reformas necessárias e, sob a forma de projetos específicos, buscar metas prefixadas no setor da educação. Para tanto, seria altamente conveniente, em primeiro lugar, a aprovação pelo Parlamento, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A rigidez da legislação vigente limita a reformulação de currículos e cursos e impede, na extensão necessária, a revisão do problema educacional brasileiro. Na recente reunião, em Punta del Este, do Conselho Interamericano Econômico e Social dos Estados Americanos, comprometeu-se o Brasil a procurar, em matéria de educação, objetivos comuns aos demais países da América Latina. O cumprimento desses compromissos exigirá grande esforço, cujas finalidades se confundem com as do próprio desenvolvimento nacional.

Como orientação administrativa geral, pretende o Governo atingir ao maior grau possível de descentralização administrativa, reservando-se o planejamento nacional da educação e incentivando os Estados e Municípios a assumir a liderança de sua execução com a assistência financeira e técnica da União.

Para que o país consiga atingir o nível educacional compatível com as necessidades do futuro próximo, será indispensável mais do que duplicar a taxa de investimentos verificada nos últimos anos, que se vem situando em *menos de 3%* do produto interno bruto, percentagem superada mesmo nos países altamente desenvolvidos e demograficamente estáveis, em que o encargo

de educação não é tão pesado quanto no nosso. Além da elevação da percentagem da renda nacional até o limite em que os economistas a considerem possível, no estado de desenvolvimento econômico brasileiro, urge utilizar o crédito e aplicar uma parcela dos recursos anuais num plano de financiamento das despesas imobilizadas da educação, ao invés de se limitar o Governo, em cada ano, às realizações que possam ser feitas com as verbas anuais.

3.2 — *Ensino primário* — Pretende o Governo criar condições para que se atinja e, se possível, se antecipem os objetivos estabelecidos em Punta del Este, de eliminar o analfabetismo no hemisfério, e, por volta de 1970, assegurar a tóda criança em idade escolar um mínimo de 6 anos de educação.

O esforço do ensino primário deve desenvolver-se no sentido de:

- a) assegurar imediatamente escolas para tódas as crianças brasileiras de 7 a 11 anos de idade de modo a interromper definitivamente o crescimento acumulado do número de analfabetos;
- b) promover, pelo menos nos meios urbanos, a extensão da escolaridade até os seis anos de estudos, com a inclusão do curso complementar de dois anos além do quarto ano primário;
- c) encetar neste quinquênio uma campanha nacional para promover a alfabetização e a recuperação cívica do milhão de jovens que anualmente alcançarão os 14 e 18 anos de idade, ainda analfabetos, mediante contróle das inscrições para carteiras profissionais e para o serviço militar e de todos os meios de mobilização da opinião pública para identificá-los e encaminhá-los a cursos noturnos. Esse projeto visará erradicar, dentro de 5 anos, o analfabetismo entre os brasileiros com menos de 23 anos, suscetíveis de serem escolarizados;
- c) instituir centros de aperfeiçoamento do magistério primário, rural e urbano, junto a Escolas Normais e Insti-

tutos de Educação, destinados à elevação do nível de qualificação profissional do professorado brasileiro e à formação dos novos contingentes de magistério que se façam necessários para a extensão da escolaridade e para a alfabetização de adultos.

3.3. — *Ensino Médio* — No ensino médio destaca-se a necessidade de ajustar os cursos e a distribuição de matrículas às necessidades do desenvolvimento, mediante uma reorientação do ensino secundário para o de educação para a vida econômica, social e cívica. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases auxiliará a eliminação de compartimentos estanques entre os cursos, mediante soluções, adotadas com êxito em outros países, como a de um ciclo inicial, comum de orientação e observação das capacidades dos jovens, encaminhando-os posteriormente para os cursos mais compatíveis com as suas aptidões e as necessidades brasileiras.

A experiência mostra a necessidade de maior presença dos poderes públicos no campo do ensino médio e a necessidade de se acelerar a expansão, dêsse nível de ensino de modo a levá-lo a todos os centros urbanos do país, já que mais de 1.300 municípios não dispõem de facilidades de ensino dêsse nível.

Para fazer face a essa situação, será programa do Governo firmar convênios com os Estados e Municípios, para:

1. instalar junto aos Grupos Escolares dos centros urbanos. *Classes Complementares* de duas séries, equivalentes à 1ª e 2ª série do curso médio; destinadas a ampliar prontamente as oportunidades de educação abertas à juventude das camadas menos favorecidas e estender a escola elementar comum a seis séries e até aos 14 anos de idade;
2. estabelecer em cada unidade da federação, mediante convênios com os Estados e Municípios, uma rede de *Ginásios Modernos*, adaptados às necessidades e às condições regionais, a funcionarem apenas com a 1ª série em 1962 e, progressivamente, série por série, daí

por diante, até cobrirem os dois ciclos. Este modelo novo de educandário, cuja instituição é autorizada pela legislação que regulou o ensino industrial, terá currículo de cinco matérias obrigatórias combinado com disciplinas optativas destinadas ao treinamento de caráter utilitário e terá o objetivo de propiciar habilitação para o trabalho aos alunos que abandonarem os estudos em qualquer série e encaminhar os que concluírem o curso e o desejarem para as escolas superiores.

3. Estimular a ação dos estabelecimentos públicos e privados de nível médio que queiram ajustar-se ao novo modelo mais simples e eficaz de educação.
4. Reorganizar os serviços de bolsas de estudos de modo a disciplinar sua atribuição por critérios que visem descobrir jovens talentos nas camadas menos favorecidas da população para assegurar-lhes condições de estudo.

### 3.4. — *Ensino superior*

É necessário que o Ministério assuma o papel que lhe cabe na formulação e execução de uma política global e orgânica do ensino superior, em expansão, para não ter de agir, esporadicamente, sob a pressão das circunstâncias.

Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em tramitação no Congresso, a qual consagra o princípio da autonomia das Universidades, a função do Ministério será predominantemente coordenadora e orientadora.

Essa atuação se processará em duas linhas:

- a) política corretiva que vise, dentro de suas atribuições a eliminar abusos decorrentes, tanto da expansão desordenada do ensino superior, quanto das facilidades abrigadas sob o cumprimento apenas formal das leis. Essa política procurará estabelecer a autenticidade do ensino superior, dentro do atual sistema normativo que o rege;

- b) cooperar com as Universidades no sentido de que sejam realizadas as necessárias reformas de estrutura, particularmente quanto aos cursos, à organização do ensino, às relações entre o professor e o aluno, à pesquisa e sua orientação, à aplicação de recursos, ao aperfeiçoamento do professor e ao incremento da cultura brasileira.

A ação imediata do Ministério da Educação e Cultura no campo do ensino superior, terá em vista:

1. Alcançar pronta ampliação do número de vagas iniciais oferecidas pela rede de estabelecimentos federais de ensino superior especialmente nos ramos técnico-científico, a fim de reduzir o custo anual do aluno, mobilizar os recursos didáticos sub-utilizados e atender ao reclamo nacional de médicos que possam atender ao interior do país e de engenheiros e técnicos capazes de incrementar o desenvolvimento nacional.
2. Estabelecer um programa de cooperação entre as Universidades, de modo a assegurar-lhes efetiva autonomia na elaboração das respectivas propostas orçamentárias e permitir que as mais antigas e que contam com maiores recursos auxiliem as novas a compor e aperfeiçoar seus quadros docentes.
3. Ampliar os serviços de aperfeiçoamento do pessoal docente de nível superior, no país e no estrangeiro, e obter mais ampla cooperação internacional em equipamento de ensino e de pesquisa e na constituição do acervo básico das bibliotecas de nossas universidades;
4. rever os planos de construção das cidades universitárias, para melhor aproveitamento de recursos, evitando desperdício em duplicações dispensáveis de laboratórios, equipamento e material de pesquisa;
5. concentrar o esforço federal na expansão das escolas de ensino superior através do desenvolvimento das Universidades existentes, inclusive a de Brasília, cuja

lei aguarda a manifestação do Senado e de universidades técnicas ou de trabalho, suficientemente flexíveis para permitir a formação de especialistas de nível superior na variedade exigida pela diversificação da economia nacional.

A reforma do ensino superior será, também, um instrumento para a definitiva implantação da pesquisa científica no meio universitário. A nova universidade brasileira deve transformar-se no centro criador que além de acelerar o progresso material do país, contribuirá para reduzir os ônus da importação da técnica estrangeira.

A universidade caberá, igualmente, colaborar na promoção e elevação da cultura popular brasileira, mediante a expansão dos seus serviços de extensão e, sobretudo, através de uma nova orientação que assegure o livre acesso a seus cursos e atividades.

### 3.5 — Cultura

O programa do govêrno neste campo buscará acima de tudo tornar acessíveis a todos os benefícios da cultura e incentivar a criatividade artística, intelectual e científica dos brasileiros. O livro, o cinema, o teatro, o museu, o rádio e a televisão deverão constituir-se instrumentos acessíveis e abundantes para a difusão e a extensão da cultura, em todos os seus aspectos, contribuindo assim para o incremento do grau de consciência comum da nação e o seu enriquecimento espiritual.

O Conselho Nacional da Cultura receberá todo o apoio para se fazer a força propulsora dessa ampla difusão cultural e da defesa e estímulo dos aspectos particulares da cultura brasileira.

Com relação à biblioteca e ao livro, constitui propósito do govêrno iniciar um programa de bibliotecas em todos os municípios, destinado a servir de infra-estrutura do próprio sistema escolar do país, mediante uma rica coleção de livros didáticos, livros de cultura nacional, além do acervo de cultura básica normal em tôdas as bibliotecas.

Impõe-se ainda coordenar as atividades dos vários órgãos do Ministério, que se ocupam de assuntos culturais, inclusive os de seleção e elaboração de livros e materiais didáticos, tendo em vista tornar efetivamente acessíveis às escolas, aos professores, aos estudantes e ao povo os elementos essenciais para o aprimoramento das atividades de ensino, para o estudo e para os altos e finos prazeres da cultura.

Tudo se deverá proceder dentro do princípio de planejamento e ação contínua e progressiva, de modo a coordenar os diversos serviços culturais e projetos de expansão, incentivando as atividades de preservação do patrimônio histórico e artístico nacional e ampliando, modernizando e aprimorando as bibliotecas, os museus, o cinema, o rádio e o teatro. Será uma das preocupações básicas do governo o incentivo às atividades literárias, musicais e plásticas, amparando o artista para que o progresso já alcançado no desenvolvimento material do país se reflita, como já se vem refletindo, no incremento das formas mais nobres da expressão espiritual da nossa gente e da nossa terra.

## Estudos e Pesquisas

ROBERT J. HAVIGHURST

Universidade de Chicago

e

JAYME ABREU

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

### *O Problema da Educação Secundária na América Latina (\*)(\*\*)*

O fenômeno educacional mais digno de nota no hemisfério ocidental durante o século XX tem sido o desenvolvimento da educação secundária e superior. Nos países mais ricos tais como os EE. UU. e Canadá, isso se deu como decorrência natural do padrão de vida em ascensão. Quer tenha sido a causa ou o resultado da prosperidade econômica, não foi essa uma questão que necessitasse debates. Os países ricos tornaram-se mais ricos e uma parte deste complexo processo foi a expansão da educação secundária e superior.

A metade do hemisfério ocidental, entretanto, é composta de países relativamente pobres e só recentemente estes países foram afetados pelas mudanças sociais e econômicas que acompanham a industrialização e asseguram uma rápida elevação no

(\*) Educação secundária, nesse artigo, equivale à educação de nível médio. Quando nele se trata do ramo do nível de ensino médio — escola secundária — usa-se a expressão escola secundária acadêmica.

(\*\*) Tradução feita do original em inglês por Malvina Schecktman, do CBPE.

## *Milhares de Normalistas e Milhões de Analfabetos*

Só no último quinquênio, cerca de noventa mil professores foram diplomados pelos estabelecimentos públicos e particulares que mantêm, no país, cursos normais de segundo ciclo. Se acrescentarmos a esse número os regentes de ensino diplomados por escolas normais de primeiro ciclo, veremos que o total de profissionais certificados para o exercício do magistério primário se elevou, nesse período, de mais de cem mil.\* Teoricamente, essa força de trabalho formalmente preparada para a atividade docente constituiria apreciável potencial em uma campanha de mobilização contra o analfabetismo.

Considerando apenas os normalistas de segundo ciclo e ignorando, para os efeitos da análise macroscópica que aqui nos propomos, o problema da real habilitação dessa mão de obra, de apreciação, em tal nível de generalização, difícil ou mesmo impossível, vejamos o que as estatísticas nos dizem a respeito desse potencial que constitui cerca de um terço dos pouquíssimos estudantes que, em nosso país, chegam a completar cursos médios de segundo ciclo (1).

\* A coleta das estatísticas em que este trabalho se baseia foi feita com a valiosa ajuda de Anna Maria Sant'Anna.

1. Segundo estimativas referentes ao ano de 1955, feitas por Maria Luiza de Carvalho Proença, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, de cada 1.000 crianças que se matriculam na escola primária no Brasil, apenas 16 chegam à última série dos cursos médios de segundo ciclo.

Antes de mais nada, a distribuição geográfica desse contingente de aproximadamente dezenove mil professores que estão sendo oferecidos, anualmente, pelas escolas normais, é bastante desigual. Dos alunos matriculados nos cursos normais em 1960, 73,6% se concentravam nos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, ou seja, na região mais industrializada do país. Convém notar que tal concentração é de muito superior à que seria de se esperar à base de uma simples concentração demográfica pois, segundo as estimativas oficiais, esses estados apresentariam, em 1960, 46,8% da população total do país (2). Acresce ainda que, a julgar pelas taxas de analfabetismo, esses estados não seriam os mais carentes de professores pois, com exceção de Minas Gerais e Espírito Santo, apresentam taxas inferiores ao índice médio da população brasileira (3). Vantagem significativa apresentam, também, em relação às demais unidades da Federação quanto à disponibilidade de profissionais de nível superior em geral (4). No caso dos professores primários, porém, a situação apresenta provavelmente maior rigidez pois o mercado de trabalho, para o magistério oficial pelo menos, em geral se confina aos limites estaduais. É possível que uma alteração de dispositivos legais que simplesmente alargasse as áreas de recrutamento viesse agravar ainda mais a situação de desequilíbrio precipitando a afluência aos estados do sul que oferecem em geral remuneração mais alta, não apenas em termos nominais mas, também, em termos de comparação com os níveis gerais de salários (5). Tal liberação de fronteiras parece-nos pouco provável mas se acaso ocorresse como poderia teoricamente ocorrer se o ingresso no magistério se fizesse por concurso de provas e não simplesmente de títulos, nossa hipótese é de

2. IBGE — Conselho Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, 1960.

3. IBGE — Conselho Nacional de Estatística, op. cit., 1958.

4. Américo Barbosa de Oliveira e José Zacarias Sá Carvalho, *A Formação de Pessoal de Nível Superior e o Desenvolvimento Econômico*, Capes, Rio de Janeiro, 1960.

5. V. Quadro A.

que a força de atração de mercados extra-regionais seria muito inferior à atração que, nas circunstâncias atuais, dentro do próprio estado, a capital exerce sobre o interior ou a cidade exerce sobre o campo. Além de tudo, o magistério primário é, no Brasil, uma profissão preponderantemente feminina (6) e, pelo que sabemos de estudos demográficos realizados em outros países, as mulheres, embora constituam apreciáveis caudais nas migrações rurais-urbanas, comportam-se mais timidamente quando se trata de migrações a longa distância (7).

Embora acreditemos que, na problemática do ensino normal em nosso país, o confinamento do mercado de trabalho a fronteiras estaduais não seja questão das mais importantes, não sabemos exatamente em que medida tem sido responsável pelo "desperdício" que se verifica em relação ao contingente de jovens que se beneficiam de três anos de estudos nas escolas normais (8). A esta altura da presente análise, consideramos "desperdício" o não aproveitamento imediato da suposta capacidade docente de parcela considerável da produção anual das escolas normais. Não dispomos de dados completos mais recentes mas, à base das conclusões de curso em 1957 e da comparação entre os totais de professores normalistas que exerciam o magistério primário (em escolas públicas e particulares) nos anos de 1957 e 1958, podemos dizer que cerca de 50% dos professores que se diplomam não exercem o magistério no ano subsequente.

Visto de um plano nacional, esse saldo anual de normalistas não pode ser considerado um fenômeno de simples saturação de mercado pois não-normalistas continuam incorporando-se no magistério primário e de tal forma que representam nos últimos anos proporção muito maior do que representavam em 1940 (9).

6. Em 1958, 93,2% do magistério primário era constituído de professores do sexo feminino (IBGE — Conselho Nacional de Estatística, *op. cit.*, 1960).

7. Warren S. Thompson, *Population Problems*, Mc Graw Hill, New York, 1953, p. 304.

8. Dois anos nos Estados de Mato Grosso e Espírito Santo.

9. V. Quadro B.

Assim sendo, de um ponto de vista estritamente instrumental, se a legislação atribui às escolas normais, como objetivo primeiro, a "formação do pessoal docente necessário às escolas primárias", se professores não diplomados continuam incorporando-se no magistério e se, afinal de contas, devem existir ainda no Brasil cerca de quinze milhões de analfabetos (de 10 anos e mais) (10), parece legítimo levantar dúvidas sobre a adequabilidade de nosso sistema de ensino normal.

Que a manifesta ineficácia do sistema, ineficácia em termos da prioridade institucionalmente atribuída à formação profissional, não nos impeça, porém, de atentar para outros aspectos do problema. Antes de mais nada, lembremos, mais uma vez, um fato que convém neste ponto ser considerado porque constituiu elemento fundamental à formulação das hipóteses que apresentaremos no decorrer desta discussão. Tal fato é a predominância numérica do sexo feminino entre os estudantes das escolas normais, predominância que poderá ser melhor apreciada se confrontarmos, na relação abaixo, a representação feminina nos diferentes ramos do ensino médio de segundo ciclo.

*Porcentagem de matrículas femininas entre os estudantes do segundo ciclo em 1960 (11)*

Normal .....	96,1	Científico .....	22,3
Clássico .....	35,7	Agrícola .....	9,8
Comercial .....	31,8	Industrial .....	4,6

Outro fato que salta aos olhos ao simples exame das estatísticas é o crescimento desproporcionado do ensino normal em relação aos demais ramos do ensino. Tomando-se como base o ano de 1951, o crescimento ocorrido no último decênio revela-se através dos seguintes números índices (12):

10. Extrapolando-se o progresso na alfabetização verificado de 1940 a 1950 e tomando-se, para 1960, a mesma estrutura etária de 1950.

11. MEC, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, *Sinopse Estatística do Ensino Médio*, 1960.

12. Idem.

Normal .....	240
Comercial .....	226
Secundário .....	198
Agrícola .....	169
Industrial .....	137

Não menos expressivo é o fato de o crescimento do ensino normal ter-se verificado, não simplesmente graças à expansão das matrículas nas escolas existentes mas, principalmente, pela multiplicação de novas escolas. Surgem os cursos normais nas mais diversas circunstâncias, emergindo, como por esporulação, em estabelecimentos públicos ou particulares em que funcionam cursos médios com apreciáveis quantitativos discentes, completando a intenção educativa de pequenos colégios femininos mantidos por ordens religiosas, "beneficiando" pequenas cidades do interior a critério de políticos "preocupados com problemas de educação". O fato é que, na capital ou no interior, (13) "cursos de formação de professores" parecem ser sempre viáveis. Funcionam com classes de tamanho razoável, funcionam com classes de mais de 40 alunas que devem, em seis ou oito meses, fazer prática pedagógica sob a supervisão de uma só professora mas funcionam, também, com uma dezena de alunas na primeira série e meia dúzia na terceira.

A um estudioso dos problemas de financiamento da educação parecerá provávelmente elevado o número de cursos normais com matrícula total inferior a sessenta alunos. Dos 891 cursos de segundo ciclo que funcionaram no país em 1960, e para os quais levantamos dados no Serviço de Estatística do MEC, mais da metade, ou sejam, 452 apresentavam classes com um tamanho médio de menos de vinte alunos. E mais de um terço dessas quatrocentas e cinquenta e duas escolas normais tinham uma matrícula total inferior a trinta alunos, ou seja, menos de dez alunos em cada classe.

13. Segundo os registros do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, no Estado de Minas Gerais, por exemplo, dos 135 cursos normais que, em 1960, vinham há quatro anos, pelo menos, funcionando regularmente, 113 estavam localizados em cidades do interior.

A esse respeito parece não haver grande diferença de critério entre a iniciativa pública e a iniciativa particular. Ou se há, ambas reagem de forma aparentemente igual às pressões que recebem. Por estranho que pareça, se alguma generalização pode ser feita à base do Quadro C (anexo) é a de que, outras condições permanecendo constantes, a administração particular em certos casos se mostraria ainda menos parcimoniosa que a administração pública. Por outro lado, grupando-se os estados em regiões geo-econômicas (14), ver-se-á que as pequenas escolas normais são relativamente mais numerosas onde menor é a riqueza privada e menores são os orçamentos governamentais. Esta constatação constituiu elemento muito sugestivo para a formulação da hipótese que adiante apresentaremos.

A natureza de nossos dados não permite indagações a respeito da qualidade do corpo docente dos cursos normais, ou de suas condições de funcionamento mas, por outro lado, se bem que um dado importante do ponto de vista prático, é irrelevante, em função dos fins que ora nos propomos, que as pequenas escolas funcionem, em geral, como apêndices de ginásios. Quaisquer que sejam as soluções encontradas na prática, sirvam ou não os cursos normais às finalidades a que "deviam" servir, eles aí estão vicejando. Que explicação apresentariamos para esse fenômeno?

A utilização de uma perspectiva sociológica, isto é, de uma perspectiva que situa as instituições educacionais no conjunto das instituições que constituem uma sociedade (15), permitindo-

14. Por nos parecer mais adequada que o usual agrupamento dos estados em cinco regiões fisiográficas, utilizamos a classificação em três regiões geo-econômicas que, segundo Barbosa de Oliveira e Sá Carvalho, *op. cit.*, teria sido apresentada pelo economista Celso Furtado em conferências pronunciadas na CEPAL, em 1957, (V. Quadro C), p. 7.

15. Os estudantes de Sociologia, bem como os de Educação, identificarão no presente trabalho um tipo de orientação teórica que já era preconizada no princípio do século (V. Emile Durkheim, *Educação e Sociologia*, Trad. do Prof. Lourenço Filho, 3ª ed., Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1952, Cap. II). Mais próximamente, orienta-se esta análise pelos princípios gerais de análise funcional desenvolvidos por Robert K. Merton (V. Robert K. Merton, *Social Theory and Social Structure*, The Free Press, Glencoe, III., 1957, pp. 19-82).

nos focalizar o problema do ensino normal à luz de um critério mais amplo que o de sua simples adequação às necessidades de formação de pessoal docente, levou-nos a formular a seguinte hipótese sobre a função que as escolas normais viriam desempenhando em nosso país:

*O ensino normal, tal como se tem desenvolvido no Brasil, constitui uma forma de conciliação entre as crescentes aspirações educacionais de certas camadas da população e os ideais de dependência econômica e intelectual da mulher, tradicionalmente cultivados na sociedade brasileira.*

Tal generalização, que é proposta a título de explicação para os fatos que as estatísticas revelam e os críticos da educação condenam (16), implica três noções distintas. Em primeiro lugar, a noção de que valores tradicionais, isto é valores herdados de uma sociedade agrária, persistem na sociedade que mais rapidamente se industrializa na América Latina (17). Com isto queremos sugerir que, para certos efeitos, e para grande parte de nossa população, os ideais em relação à mulher não seriam muito diferentes dos ideais que permitiram o funcionamento da família patriarcal.

Outra noção apresentada na tentativa de explicação acima formulada é a noção de que o nível de aspirações em relação à educação escolar está crescendo em nosso país. Não temos dados que nos permitam comparações rigorosas entre níveis de aspiração propriamente mas podemos tomar como medida, grosseira, dessas aspirações as matrículas nas escolas, em nosso caso especialmente, as matrículas nos cursos médios de segundo ciclo.

16. "Outra aberração do bom senso é a orgia de escolas normais existentes em São Paulo. Não me canso, desde 1938, de censurar o Estado por estar contribuindo para isso". A. Almeida Júnior, *E A Escola Primária*, Comp. Editora Nacional, São Paulo, 1959, p. 4.

17. Pompeu Accioly Borges, "Graus de Desenvolvimento na América Latina", *Desenvolvimento & Conjuntura*, Rio de Janeiro, Ano V, nº 2, 1961.

Mesmo comprovadas essas duas ordens de fatos, dificilmente poderíamos comprovar, diretamente, a terceira noção, ou seja, a hipótese de que as escolas normais, tais como acontecem funcionar no Brasil, representam a solução que a própria sociedade teria encontrado para uma situação de incongruência entre valores. Mesmo que conseguíssemos demonstrar a coexistência de tais valores, o mais que poderíamos fazer, na impossibilidade de proceder a comparações com outros países que apresentassem o mesmo problema, seria mostrar a plausibilidade de nossa hipótese a respeito da função que as escolas normais vêm desempenhando. Poder-se-ia para este fim, formular, em outro nível de abstração, um corpo de hipóteses mais específicas e de verificação possível, que viriam reforçar a plausibilidade de nossa explicação. As hipóteses que enumeramos a seguir representam uma primeira tentativa nesse sentido.

- H 1. — Com a urbanização, aumenta a proporção de moças (do grupo etário dos 15-24 anos) que frequentam cursos médios de segundo ciclo.
- H 1.1. — Com a urbanização, diminui a distância educacional entre o homem e a mulher, ou mais especificamente, diminui a diferença entre as proporções de rapazes e moças (do referido grupo etário) que frequentam cursos médios do segundo ciclo.
- H 1.2. — A princípio, o aumento da escolaridade feminina é representado quase integralmente pelo aumento de matrículas nas escolas normais; em estágios mais avançados do processo de urbanização, porém, outros ramos do ensino médio oferecem competição cada vez maior às escolas normais.
- H 2. — A maioria das moças que ingressam na escola normal não o fazem com a intenção determinada de preparar-se para o magistério primário.
- H 3. — A intenção de preparar-se para o magistério primário é relativamente mais frequente entre normalistas provenientes das classes trabalha-

doras em ascensão do que entre normalistas provenientes das classes médias, para as quais o curso normal constituiria por excelência a "solução".

- H 4. — A proporção de moças das classes médias é maior entre normalistas do que entre estudantes de outros cursos vocacionais de nível médio que têm, relativamente, mais alunas das classes trabalhadoras em ascensão.

As hipóteses H 1. e H 1.1. apresentam o conceito de aspirações educacionais em termos de frequência a cursos médios de segundo ciclo e equacionam o crescimento dessas aspirações em função do processo de urbanização. As hipóteses H 3. e H 4. destinam-se a fornecer evidência indireta da persistência de valores que chamamos "tradicionais" e tornam explícita a noção que temos a respeito da incidência do fenômeno ao longo da estrutura de classes (Nesta fase exploratória não poderíamos apresentar, de maneira satisfatória, uma medida direta de "tradicionalismo"). As hipóteses H 1.2. e H 2. fornecerão indicações a respeito do fenômeno que chamamos de "solução" para a imaginada incongruência de valores.

Procuramos reunir elementos que nos permitissem investigar a validade de tais hipóteses mas, como esses elementos não representam dados colhidos originalmente para este fim, nossa exploração talvez não possa ser considerada inteiramente satisfatória. Apresentamos aqui, entretanto, as tentativas feitas e os resultados obtidos.

As hipóteses H 1., H 1.1. e H 1.2. seriam facilmente verificáveis se, para um período satisfatoriamente longo, para os últimos cinquenta anos, por exemplo, dispuséssemos de registros regulares sobre as matrículas nos diversos ramos do ensino médio no Brasil, classificadas por sexo dos alunos. Tendo verificado a dificuldade de obter dados fidedignos e comparáveis que abrangessem as diferentes fases econômico-sociais por que tem passado o Brasil nos últimos quatro ou cinco decênios, tentamos surpreender as variações ao longo do processo de urbanização

mediante a comparação, em um único momento histórico, de diferentes unidades que se encontram em estágios diferentes de urbanização. Em outras palavras, utilizamos as variações entre os estados da Federação como se fôssem diferentes momentos históricos da sociedade brasileira. Na falta de dados completos mais recentes, usamos registros da estatística escolar e dados censitários, referentes a 1950.

A princípio pensamos em tomar como medida de urbanização a percentagem da população total do estado residente nas cidades, definidas estas pelo critério censitário — sede de município. Convindo, porém, que esse critério pudesse ser inadequado pelo fato de muitas sedes de município constituírem, na realidade, pequenos núcleos com estilo de vida mais rural do que urbano, estabelecemos, com base em impressões gerais sobre cidades do interior, que o limite de 20 000 habitantes seria o ponto a partir do qual os agrupamentos passariam a apresentar características preponderantemente urbanas (18).

Os gráficos 1 e 2 e os quadros F e G (anexos) apresentam os resultados de nossas explorações.

A correlação entre urbanização e educação da mulher (no nível dos cursos médios de segundo ciclo) mostra-se fortemente positiva (0,940), o que nos permite aceitar com segurança a hipótese H 1., referente ao simples aumento da escolaridade feminina (19).

A investigação da hipótese H 1. 1., referente à diminuição da distância educacional entre o homem e a mulher, que foi feita através da pesquisa de correlação entre grau de urbanização e proporção de mulheres em cada 100 homens que freqüentavam cursos médios de segundo ciclo, foi igualmente satisfatória (0,863) (20).

Sobremaneira interessantes, do ponto de vista de nossos interesses teóricos, foram os resultados da investigação referentes à hipótese H 1.2.: "A princípio o aumento da escolaridade

18. A fixação de tal limite resultou de troca de idéias com o Prof. Otávio A. Martins.

19. V. Quadro F.

20. V. Quadro F.

feminina é representado quase integralmente pelo aumento de matrículas nas escolas normais; em estágios mais avançados do processo de urbanização, porém, outros ramos do ensino médio oferecem competição cada vez maior às escolas normais". Antes de mais nada, convém notar que, tal como foi formulada, esta hipótese não prevê uma relação unidirecional entre urbanização e matrículas nos cursos normais. E, de fato, não se pode dizer que os dados apresentem uma sequência clara (21). O exame do gráfico 2 (anexo) sugere, entretanto, certa tendência à diminuição da importância numérica do curso normal à medida que avança o processo de urbanização. Esta tendência seria, entretanto, em certos casos coibida pela inferência de fatores não relacionados diretamente com o processo de desenvolvimento econômico-social do qual a urbanização acontece ser um índice (22). Em relação ao Estado de São Paulo, por exemplo, onde as matrículas nos cursos normais são flagrantemente superiores ao que se poderia esperar à base do índice de urbanização, não nos parece descabido sugerir a ligação do fenômeno à generosa política de criação de cursos normais de que nos fala Almeida Júnior (23). Assim sendo, de acordo com nosso esquema teórico, essa política educacional, que é de perto emulada pela iniciativa particular (24), estaria retardando a afluência feminina a outros cursos. Quanto ao Estado do Paraná, que apresenta também considerável desvio em relação à linha teórica subjacente às flutuações do gráfico 2, o fenômeno parece ligar-se, de maneira ainda mais clara, à filosofia administrativa que permitiu a configuração de um quadro em que 72% dos cursos normais mantidos pelo poder público têm matrícula total inferior a 60 alunos (25).

Curioso desvio em direção oposta — proporção de normalistas entre as estudantes de cursos médios de segundo ciclo menor do que a esperada — apresenta o Maranhão. Entretanto, este

21. V. Quadro G.

22. O Quadro H, anexo, é apresentado como ilustração das relações entre urbanização e desenvolvimento econômico no Brasil.

23. A. Almeida Júnior, *op. cit.*

24. V. Quadro D.

25. V. Quadro E.

desvio, quando considerado em função de outra "irregularidade" apresentada por este estado — a vantagem relativa da mulher sobre o homem em matéria de frequência a cursos médios de segundo ciclo — revela uma consistência de padrões educacionais altamente significativa em face do esquema teórico que estamos utilizando. Se examinarmos o gráfico 2, veremos que consistência da mesma natureza, porém em direção inversa, revelam os dados referentes a Santa Catarina e Minas Gerais onde a juventude feminina é, em termos numéricos, menos educada do que deveria ser e onde, entre as moças que estudam, há maior número de normalistas do que o número que deveria existir. É claro que desta constatação vai apenas um passo à generalização de que, em matéria de educação feminina, Minas Gerais e Santa Catarina são mais "tradicionalistas" do que deveriam ser e que, por outro lado, Maranhão é menos "tradicionalista" do que seria de se esperar.

Como já se tem constatado em comparações internacionais (26), o confronto entre os Estados nos leva à conclusão de que o grau de desenvolvimento econômico, tal como medido em índices globais, "explica" em geral as estatísticas educacionais mas que, por outro lado, outras condições sociais, condições que determinam a política educacional e a prática administrativa, seriam as responsáveis pela distância maior ou menor a que certas sociedades se encontram de uma linha teórica ideal.

A investigação das demais hipóteses — H 1., H 2. e H 3. — implica a existência de dados que não são usualmente fornecidos por recenseamentos ou inquéritos governamentais de rotina. Felizmente, porém, podemos utilizar informações derivadas de uma pesquisa psico-sociológica que estamos realizando para o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Embora não tivessem sido colhidos especialmente para verificar as hipóteses acima, foram obtidas de maneira sistemática e de acordo com um plano de amostragem destinado a abranger os diferentes tipos de cursos normais de segundo ciclo existentes nos Estados de Minas

26. V. Hilda Hertz Golden, "Literacy and Social Change in Underdeveloped Countries", in Joseph J. Spengler and Otis Dudley Duncan, *Demographic Analysis*, The Free Press, Glencoe, Ill., 1956, pp. 532-538.

Gerais e São Paulo. Estão registradas em questionários que foram preenchidos, nas últimas seis semanas letivas de 1960, por alunas de vinte e três cursos normais mantidos por estabelecimentos públicos e particulares, na Capital e no interior daqueles dois estados.

As possíveis reservas a generalizações à base de tais dados seriam devidas, não tanto ao fato de essas escolas provavelmente não representarem toda a gama de variações institucionais existentes no Brasil, quanto ao fato de talvez não serem satisfatoriamente representativas do ponto de vista da constituição do corpo discente. Embora a amostra inclua escolas públicas e particulares, grandes e pequenas escolas, escolas situadas na Capital e escolas situadas em cidades do interior de vários tamanhos, e embora o exame dos questionários preenchidos nos revele a presença de normalistas provenientes de todas as classes sociais, não podemos dizer, com segurança, em que medida os fatos constatados entre as normalistas daqueles dois estados se repetiriam em outras regiões do país. De qualquer forma, porém, como as matrículas nos cursos normais de Minas e São Paulo constituem 44,7% das matrículas do país, e como informações assistemáticas sugerem a existência de fatos semelhantes entre normalistas de vários outros estados (27), não nos parece inteiramente descabido utilizar os dados daquela pesquisa para a verificação de hipóteses de alcance mais ambicioso.

Uma primeira limitação ocorre, entretanto, e isto em relação à hipótese 4.: "A proporção de moças das classes médias é maior entre normalistas do que entre estudantes de outros cursos vocacionais de nível médio, que têm relativamente mais alunas das classes trabalhadoras em ascensão." Embora tenhamos dados que nos permitem afirmar, com certa margem de segurança, que entre as normalistas predominam numericamente as moças de classe média e média alta, (28) não dispomos de informações igualmente sistemáticas que nos indiquem

27. O Estado da Guanabara, pelas características especiais de seu sistema de ensino normal e pelas condições de ingresso no magistério oficial constituiria, talvez, importante exceção.

28. V. Quadro I.

em que medida essa composição social difere da composição do corpo discente dos demais cursos médios de segundo ciclo. De qualquer forma, porém, a noção, mais ou menos explícita, de que as moças das classes médias seriam as mais atingidas pela imaginada incongruência de valores, bem como a noção de que as escolas normais constituiriam a "solução" não foram nem um pouco abaladas com o panorama que nossos dados apresentam.

Muito mais conclusivos são os dados referentes ao fenômeno sugerido na hipótese H 2.: "A maioria das moças que ingressam nos cursos normais não o fazem com a intenção determinada de preparar-se para o magistério primário". Devemos confessar que, ao formular esta hipótese, tivemos inicialmente certa hesitação em estender a incidência do fenômeno à "maioria" das normalistas; ponderávamos então que "grande parte" talvez representasse uma avaliação mais próxima da realidade. Para surpresa nossa, porém, os dados indicam que a incidência do fenômeno parece ser bem maior do que o arrôjo da hipótese. Considerando-se legítima uma inferência à base do material de que dispomos, pode-se dizer que, das moças que se matriculam nos cursos normais, menos de um quarto, ou sejam, 23,57%, o fazem visando especialmente à preparação para o exercício do magistério primário. Em face de tal constatação, submetemos à crítica o processo pelo qual esta informação foi obtida reproduzindo textualmente o item do questionário que forneceu os dados que fundamentam nossa generalização.

Indique as duas coisas que você mais desejava que o curso normal lhe oferecesse colocando, no espaço pontilhado correspondente, os números 1 e 2, de acordo com a importância que pareciam ter no tempo em que você iniciou o curso.

- ..... Boa cultura geral
- ..... Convivência com colegas de bom nível social
- ..... Conhecimentos que me fôssem úteis, mais tarde, para a criação de meus filhos
- ..... Conhecimentos e técnicas necessárias ao desempenho das funções de professor primário
- ..... Um diploma que me permitisse ingressar em uma carreira de remuneração certa

..... Um diploma que me permitisse, em qualquer tempo, encaminhar para uma profissão mais interessante (ou vantajosa) que a de professor primário

A percentagem acima mencionada corresponde às normalistas que assinalaram com o número 1 a frase "Conhecimentos e técnicas necessárias ao desempenho das funções de professor primário". Se quisermos ser mais rigorosos, poderemos, mediante a aplicação de um sistema de pesos, considerar também as respostas em que a frase acima foi assinalada com o número 2. As diferenças de prioridade seriam assim respeitadas, graças ao expediente da ponderação. Atribuindo o pêso 2 às respostas em que a preparação profissional foi considerada o objetivo mais importante e o pêso 1 às respostas em que tal objetivo foi assinalado como segundo em importância, vemos que a modificação operada através desse processo resulta em ligeiro rebaixamento da preparação profissional no conjunto das aspirações relativas ao curso. Convém assinalar que, embora, o questionário tivesse sido administrado a tôdas as alunas do primeiro e terceiro anos presentes às aulas nos dias da visita do pesquisador, para efeitos da presente verificação computamos apenas as respostas das primeiras, cujo depoimento é, supostamente, menos afetado por falhas de memória e experiências vividas no curso normal.

Mais interessante, porém, do ponto de vista de nossa análise é o que os dados nos sugerem a respeito do que as moças buscam no curso normal. Mais de um terço das normalistas declararam que aspiravam, em primeiro lugar, a uma "boa cultura geral". Um segundo grupo, mais numeroso também que o grupo interessado especialmente na formação profissional, confessou aspirar principalmente à preparação para a vida do lar assinalando com o número 1 a frase "Conhecimentos que me fôssem úteis, mais tarde, para a criação de meus filhos". Em face desta constatação, ocorre-nos perguntar: Até que ponto uma "boa cultura geral" não representaria uma variante da inclinação para as funções tradicionais da mulher, já que nosso esquema de opções,

além da preparação para o magistério primário, oferecia, às mais ambiciosas, duas outras alternativas onde se poderiam enquadrar aspirações educacionais e profissionais mais avançadas? (29)

Já que as "vocações" para o magistério primário são de tal forma escassas, quem são essas moças que trazem para a escola normal o desejo de ser professora? Os elementos reunidos para a verificação da hipótese H 3. nos dirão alguma coisa a este respeito. O exame do Quadro K, onde as normalistas foram agrupadas de acordo com a ocupação paterna, revela uma nítida tendência à diminuição das "vocações" para o magistério primário à medida que se ascende das classes mais modestas às de maior prestígio social. E se consideramos como classe "trabalhadora" a categoria 3, constituída de pequenos comerciantes, balconistas, pequenos funcionários públicos e pessoal de nível equivalente, poderemos dizer que a distribuição constatada confirma a hipótese nos termos em que foi formulada.

Até que ponto, porém, este fato reflete uma incidência diferencial da imaginada incongruência de valores e até que ponto simplesmente reflete um ajustamento a limitações de ordem prática? É verdade que, no interior principalmente, as possibilidades de ingresso em outro curso que não o normal seriam pequenas para as moças cujos pais dispõem de poucos recursos. Devemos lembrar, porém, que nossas conclusões aqui não são baseadas em dados referentes a matrícula em cursos normais mas, sim, em intenções tais como foram expressas pelas próprias normalistas; e que apenas uma parte do grupo constituído de normalistas pertencentes a famílias economicamente menos aquinhoadas declarou ter entrado na escola normal com o desejo de, antes de mais nada, preparar-se para o magistério primário. Assim sendo, parece-nos que as diferenças entre normalistas de diferentes origens sociais não podem ser explicadas simplesmente em função de condições materiais. Se tivéssemos podido verificar a hipótese H 4., referente a diferenças de composição social entre o corpo discente das escolas normais e o corpo discente de outros cursos vocacionais teríamos mais elementos para nossas inferências.

29. Para uma melhor apreciação do problema, apresentamos o Quadro J.

## CONCLUSÃO

Não obstante possíveis objeções ao esquema teórico proposto e independentemente de possíveis reservas à maneira por que os dados foram utilizados, a documentação aqui reunida leva a algumas conclusões gerais que podem ter certas implicações de ordem prática:

1. O sistema de ensino normal que se tem desenvolvido em nosso país mostra-se inadequado às necessidades de formação de pessoal docente para as escolas primárias. Em termos de matrículas, entretanto, importante contribuição vêm as escolas normais oferecendo à escolarização da mulher brasileira, sobretudo à mulher das classes médias.

2. As aspirações das normalistas em relação à escola normal não coincidem, em geral, com as metas educacionais oficiais.

Se o Brasil precisa de certo número de profissionais competentes para o exercício da atividade docente e se um número cada vez maior de moças "precisa" educar-se para o lar e para a vida na complexa sociedade de nossos dias, parece-nos que um mesmo tipo de escola não poderá satisfazer, senão imperfeitamente, a essas duas necessidades. A presente análise documenta apenas um dos aspectos do problema mas sérias críticas já têm sido feitas à qualidade da formação profissional que resulta de tal sistema. Por outro lado, também, o exame dos currículos e programas de curso normal nos leva a perguntar se o tipo de cultura geral" oferecido às normalistas seria o mais adequado às responsabilidades que o casamento acarreta.

Resta, porém, lembrar que a política educacional e a prática administrativa podem alterar a dinâmica das estatísticas escolares, conforme ficou evidenciado em certo ponto desta análise. A hipótese de que a escola normal constituiria uma "solução", não exclui a possibilidade de se encontrarem soluções mais eficazes.

## QUADRO A

## Vencimentos do Magistério Primário

Ordenado inicial do professor primário estadual expresso em termos do salário mínimo na capital (1960)

ESTADO	%	ESTADO	%
1 Guanabara .....	250,0*	11 Ceará .....	135,1
2 São Paulo .....	222,0*	12 Pará .....	125,0
3 R. G. do Sul .....	190,0*	13 Maranhão .....	123,5
4 Pernambuco .....	185,8	14 Bahia .....	115,6
5 Alagoas .....	175,0	15 Goiás .....	110,3*
6 Paraná .....	168,9*	16 Amazonas .....	105,7
7 Minas Gerais .....	160,4*	17 R. G. do Norte ...	105,7
8 Rio de Janeiro .....	157,9*	18 Paraíba .....	105,6
9 Santa Catarina ....	155,6*	19 Piauí .....	104,0
10 Espirito Santo .....	145,6*	20 Mato Grosso .....	47,4
		21 Sergipe .....	44,4

Fonte: Os dados assinalados com asterisco foram computados à base de informações fornecidas pelas Secretarias de Educação. Os demais, à base de informações retiradas de questionários preenchidos por bolsistas do INEP; utilizamo-las, porém, embora com certa cautela, porque em relação aos demais estados, para os quais o confronto foi possível, verificou-se satisfatória concordância entre as duas fontes.

## QUADRO B

## Porcentagem de não-normalistas no corpo docente das escolas primárias

BRASIL	
Anos	%
1940	37,64
1945	38,05
1950	46,70
1955	48,34
1956	47,55
1957	47,20
1958	46,61

Fonte: 1) MEC, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, *Sinopse Regional do Ensino Primário Fundamental Comum*. Dados Retrospectivos 1940/1957.

2) IBGE, Conselho Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil 1960*.

## QUADRO C

Distribuição dos cursos normais de acordo com o total de alunos e as regiões geo-econômicas do país

Total de alunos em 1960	Regiões (*)			Brasil Cursos %
	A Cursos %	B Cursos %	C Cursos %	
Menos de 30				
Públicos .....	13,1	15,4	36,8	14,8
Particulares .....	14,2	32,3	45,1	21,0
Total .....	13,8	29,6	42,9	18,9
30 a 59				
Públicos .....	38,5	19,2	36,8	36,7
Particulares .....	27,6	33,1	33,3	29,4
Total .....	31,9	30,8	34,3	31,9
60 a 99				
Públicos .....	30,4	26,9	—	28,2
Particulares .....	38,3	20,3	15,7	32,3
Total .....	35,2	21,4	11,4	30,9
100 a 199				
Públicos .....	14,6	15,3	10,5	13,8
Particulares .....	19,7	12,8	5,9	16,9
Total .....	17,7	13,2	7,1	16,0
200 ou mais				
Públicos .....	3,5	23,1	15,8	5,9
Particulares .....	0,2	1,5	—	0,5
Total .....	1,5	5,0	4,3	2,5
Número de cursos:				
Públicos .....	260	26	19	305
Particulares .....	402	133	51	586
Total .....	662	159	70	891

Fonte: Boletins enviados, pelas escolas, ao Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

(\*) Utilizamos o agrupamento à base de índices econômicos, proposto pelo economista Celso Furtado, e segundo o qual teríamos a seguinte distribuição: *Região A* — Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, e Rio Grande do Sul. *Região B* — Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. *Região C* — Amazonas, Pará, Piauí, Maranhão, Mato Grosso e Goiás (Incluimos aqui, também, os Territórios).

## QUADRO D

Estado de São Paulo  
Distribuição dos cursos normais de acordo com o total de alunos e a entidade mantenedora

Total de alunos em 1960	Públicos		Particulares		Total	
	Número de cursos	%	Número de cursos	%	Número de cursos	%
Menos de 30	15	10,9	11	8,7	26	9,8
30 a 59	48	34,8	33	26,2	81	30,7
60 a 99	49	35,5	55	43,7	104	39,4
100 a 199	24	18,8	27	21,4	51	20,1
200 a 299	2		—	—	2	
Total	138	100,0	126	100,0	264	100,0

Fonte: Boletins enviados, pelas escolas, ao Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

## QUADRO E

Estado do Paraná  
Distribuição dos cursos normais de acordo com o total de alunos e a entidade mantenedora

Total de alunos em 1960	Públicos		Particulares		Total	
	Número de cursos	%	Número de cursos	%	Número de cursos	%
Menos de 30	9	15,5	2	35,7	11	15,3
30 a 59	32	55,2	3		35	48,7
60 a 99	12	20,7	7	64,3	19	26,4
100 a 199	3	8,6	2		5	9,6
200 a 299	2		—	—	2	
Total	68	100,0	14	100,0	72	100,0

Fonte: Boletins enviados, pelas escolas, ao Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

QUADRO F

Urbanização e Frequência a Cursos Médios de 2º ciclo

ESTADOS	(1) População em cidades de 20 000 ou mais	Pessoas de 15 a 24 anos que fre- quentavam ou haviam frequentado cursos médios de 2º ciclo em 1950		
	1950 %	(2) Homens 1/1000	(3) Mulheres 1/1000	(4) Mulheres em cada 100 homens
1 Guanabara .....	96,9	74,6	52,3	70,0
2 São Paulo .....	35,6	35,2	31,0	87,9
3 Rio de Janeiro ..	25,7	20,4	18,7	92,1
4 Pará .....	20,1	8,8	7,7	87,4
5 Pernambuco .....	19,7	8,7	7,1	82,5
6 R. G. do Sul ..	17,7	16,6	8,4	51,0
7 Amazonas .....	17,4	6,9	5,9	84,4
8 Mato Grosso ...	10,6	10,0	8,9	89,1
9 Sergipe .....	10,5	5,2	4,8	92,4
10 Bahia .....	10,5	5,4	3,4	63,0
11 Paraná .....	10,1	16,6	7,8	46,7
12 R. G. do Norte	9,8	7,3	4,3	58,5
13 Paraíba .....	9,5	4,4	2,9	65,1
14 Ceará .....	9,2	7,5	4,9	65,2
15 Alagoas .....	9,1	5,9	4,7	79,6
16 Espírito Santo ..	8,6	11,5	14,9	129,6
17 Minas Gerais ..	8,2	11,9	6,1	51,5
18 Piauí .....	7,8	4,6	4,6	100,3
19 Santa Catarina ..	5,9	6,0	3,2	54,0
20 Maranhão .....	5,0	3,3	4,7	140,7
21 Goiás .....	3,3	5,7	2,9	50,5

$$r_{12} = 0,954$$

$$r_{13} = 0,940$$

$$r_{14} = 0,863$$

Fonte: IBGE, Conselho Nacional de Estatística, *Brasil, Censo Demográfico 1950*.

QUADRO G

Urbanização e matrículas nos cursos normais

ESTADOS	(1) População em ci- dades de 20 000 ou mais	(2) Normalistas no total de matri- culas femininas em cursos mé- dios de 2º ciclo
	1950 %	1950 %
1 Guanabara .....	96,9	22,6
2 São Paulo .....	35,6	57,1
3 Rio de Janeiro ....	25,7	31,9
4 Pará .....	20,1	20,9
5 Pernambuco .....	19,7	59,9
6 Rio Grande do Sul	17,7	52,0
7 Amazonas .....	17,4	39,9
8 Mato Grosso .....	10,6	40,4
9 Sergipe .....	10,5	21,5
10 Bahia .....	10,5	24,1
11 Paraná .....	10,1	52,7
12 Rio Grande do Norte	9,8	33,9
13 Paraíba .....	9,5	31,8
14 Ceará .....	9,2	59,0
15 Alagoas .....	9,1	38,3
16 Espírito Santo ....	8,6	54,9
17 Minas Gerais .....	8,2	65,5
18 Piauí .....	7,8	49,0
19 Santa Catarina ....	5,9	70,5
20 Maranhão .....	5,0	24,4
21 Goiás .....	3,3	54,3

$$r_{12} = 0,287$$

Fonte: 1) IBGE, Conselho Nacional de Estatística, *Censo Demográfico 1950*.

2) Serviço de Estatística da Educação e Cultura, *O Ensino no Brasil em 1948-1950, II - Ensino Extra-Primário*.

## QUADRO H

## Urbanização e Desenvolvimento Econômico

ESTADOS	(1)	(2)
	População em cidades de 20 000 ou mais	Produto interno líquido per capita
	1950	1958
	%	Cr\$ 1 000
1 Guanabara .....	96,9	65
2 São Paulo .....	35,6	36
3 Rio de Janeiro ....	25,7	18
4 Pará .....	20,1	11
5 Pernambuco .....	19,7	10
6 Rio Grande do Sul ..	17,7	21
7 Amazonas .....	17,4	18
8 Mato Grosso .....	10,6	19
9 Sergipe .....	10,5	9
10 Bahia .....	10,5	8
11 Paraná .....	10,1	17
12 Rio Grande do Norte ..	9,8	6
13 Paraíba .....	9,5	6
14 Ceará .....	9,2	4
15 Alagoas .....	9,1	8
16 Espírito Santo .....	8,6	13
17 Minas Gerais .....	8,2	13
18 Piauí .....	7,8	4
19 Santa Catarina ....	5,9	14
20 Maranhão .....	5,0	5
21 Goiás .....	3,3	9

$$r_{12} = 0,948$$

Fonte: 1) IBGE, Conselho Nacional de Estatística, *Censo Demográfico 1950*.

2) *Revista Brasileira de Economia*. Ano 14, nº 1, 1960 e *Anuário Estatístico do Brasil 1960* (estimativa da população).

## QUADRO I

Origem social das normalistas  
Estados de São Paulo e Minas Gerais

	Total de casos:	Normalistas
		%
<i>Profissão paterna</i>		
1. Alta administração (pública e privada) e grandes proprietários nos três ramos da economia .....	(Menos de um)	
2. Proprietários ou gerentes de firmas comerciais e industriais com 11 a 99 empregados, diretores de serviços públicos, professores universitários, oficiais das forças armadas, profissionais de nível superior e fazendeiros .....		24
3. Proprietários ou gerentes de firmas com 2 a 10 empregados, pequenos chefes de administração, contadores, professores secundários e primários, representantes comerciais, e pessoal de nível equivalente .....		36
4. Pequenos comerciantes, comerciários, pequenos funcionários públicos e pessoal de nível equivalente .....		21
5. Artífices, operários especializados, sitiantes, motoristas e pessoal de nível equivalente .....		14
6. Trabalhadores manuais semi ou não especializados .....		5

## QUADRO J

## Aspirações em relação ao curso normal

	Total de casos:	Normalistas
		%
<i>Maior aspiração</i>		
1. Boa cultura geral .....		35
2. Preparação para o casamento .....		27
3. Preparação para o magistério primário .....		24
4. Diploma como meio de acesso a outra profissão .....		10
5. Diploma como segurança econômica .....		3
6. Convivência em "bom meio social" .....		1

QUADRO K

"Vocações" para o magistério primário nas diferentes classes sociais

Categoria Ocupacional do pai	Normalistas	
	Total de casos:	721
	Desejam receber preparação para o magistério primário %	Aspiram a outras oportunidades %
1 e 2 — Grandes e médios proprietários ou administradores nos três ramos da economia, profissionais de nível superior, etc. . .	13	77
3 — Proprietários ou gerentes de firmas comerciais ou industriais com 2 a 10 empregados, contadores, chefes de repartição pública, professores secundários e primários, etc.	25	75
4 — Profissões não manuais de rotina . . . . .	28	72
5 e 6 — Profissões manuais em geral . . . . .	29	71

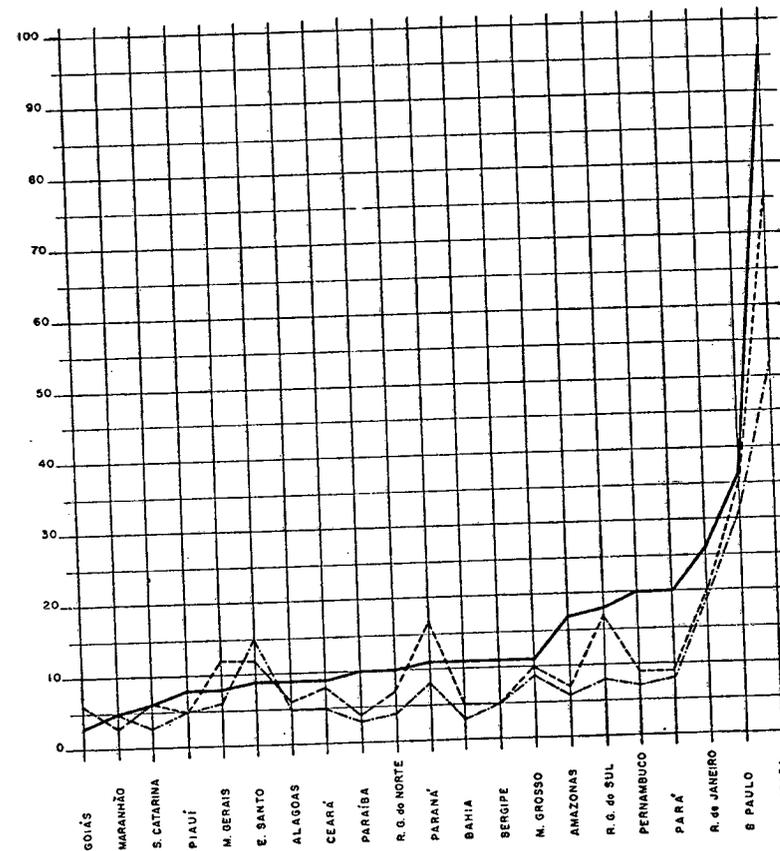
$X^2 = 7.80$

O nível de significância de 0,05 corresponde a  $X^2 = 7.81$ . Se agruparmos as categorias 4 e 5-6, conforme sugestão apresentada no texto, teremos um  $X^2$  significativo ao nível de 0,02.

GRÁFICO 1

URBANIZAÇÃO E FREQUÊNCIA A CURSOS MÉDIOS DE 2º CICLO

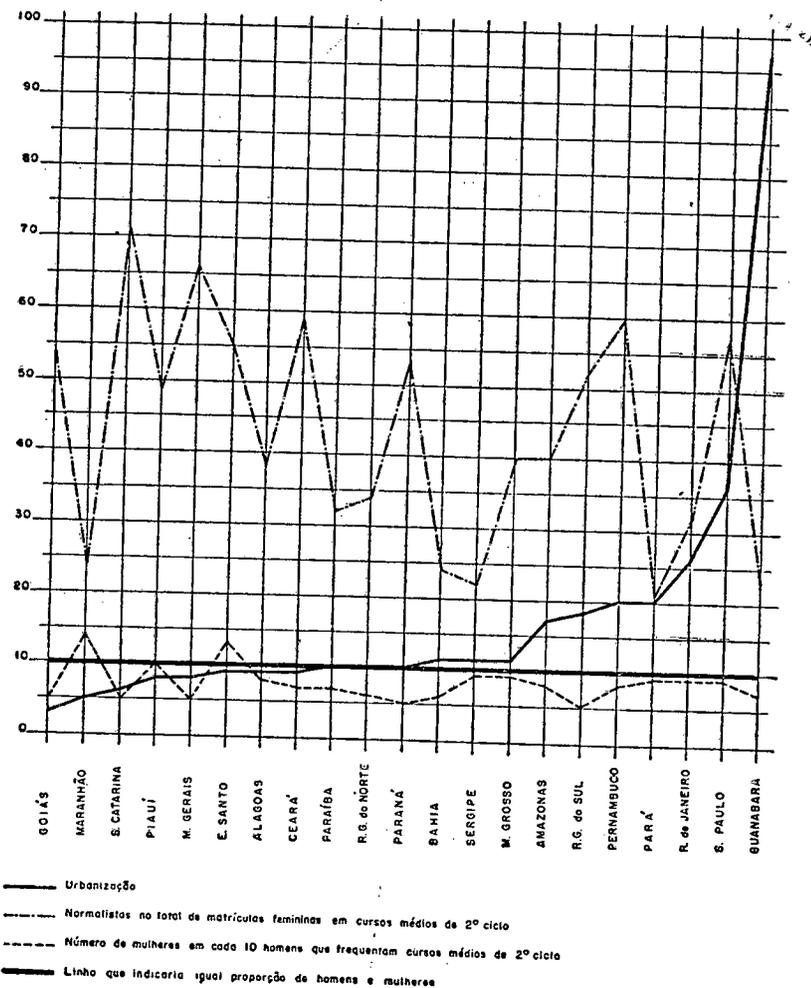
BRASIL  
1950



— Percentagem da população em cidades de 20.000 ou mais habitantes  
 - - - - - Mulheres (proporção do grupo etário 15-24 anos que frequentam ou frequentaram cursos médios de 2º ciclo)  
 . . . . . Homens (proporção do grupo etário que frequentam ou frequentaram cursos médios de 2º ciclo)

- FONTE: 1956 - CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, CENSO DEMOGRÁFICO DE 1950.

GRÁFICO 2

URBANIZAÇÃO, EDUCAÇÃO DA MULHER E  
CONTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS NORMAISBRASIL  
1950

FONTE: IBGE - CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, CENSO DEMOGRÁFICO DE 1950 e  
MEC - SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CULTURA, O ENSINO NO BRASIL EM 1948-1950, II - ENSINO EXTRA-PRIMÁRIO

Des. F. Azeite

## Documentação

## CAMPANHA NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

## NOVO DECRETO DE ORGANIZAÇÃO

Decreto nº 50.737 — de 7 de junho de 1961  
— Organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição decreta:

Art. 1º A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de que trata o Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, fica subordinada diretamente à Presidência da República.

Art. 2º Incumbe à CAPES formular e pôr em execução programas anuais de trabalho, orientados com os seguintes propósitos:

1 — O estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país;

2 — o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior já existente, promovido em função das prioridades ditadas pelas necessidades do desenvolvimento econômico e social do país;

3 — a realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre os problemas envolvidos em seu campo de ação;

4 — a administração das bolsas de estudo oferecidas pelo Governo Brasileiro a latino-americanos e afro-asiáticos para cursos de graduação e pós-graduação no Brasil;

5 — a promoção de outras medidas necessárias à consecução dos seus objetivos definidos nos artigos 2º e 3º do Decreto nº 29.741.

Art. 3º A CAPES será assessorada por um Conselho Consultivo, que se reunirá, pelo menos, duas vezes ao ano, para apreciar o relatório das atividades e a prestação de contas do exercício anterior e aprovar os planos anuais de trabalho.

Art. 4º O Conselho Consultivo será integrado por 11 (onze) membros, todos de livre nomeação do Presidente da República, inclusive um Coordenador, um representante da Presidência da República, um representante do Ministério da Educação e Cultura, um representante do Ministério