

Nº 1191

Rio de Janeiro, 6 de janeiro de 1969

Ao: Dr. Carlos Correia Mascaro - Diretor do INEP

Do: Prof. Durmeval Trigueiro Mendes - Coordenador do CEOSE

Senhor Diretor,

De acôrdo com a recomendação de V. S.^a, tenho o prazer de pas sar às suas mãos os projetos de trabalho do CEOSE para o primeiro semestre de 1969. Para o conhecimento de colegas que por acaso não tenham tido a oportunidade de lê-los, junto aos projetos dois textos doutrinários, de diferentes épocas, contendo as diretrizes em que se baseiam nos referidos projetos.

Atenciosas saudações,

Durmeval Trigueiro Mendes
Coordenador

COLOQUIOS ESTADUAIS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS
DE EDUCAÇÃO

C E O S E

1. Súmula das atividades de 1968
2. Projetos de atividades para o 1º semestre de 1969

SÚMULA DAS ATIVIDADES DO CEOSE

1. O Ministério da Educação, tal como o reclamam o espírito e a letra da LDB, passou a constituir, basicamente, um órgão de assistência técnica. Órgão de animação e impulsionamento, de antecipação e de equilíbrio, em relação aos Estados.

A Lei fez emergir do antigo sistema monolítico, controlado pelo MEC, vinte e dois sistemas educacionais diferenciados, podendo cada um deles usar de relativa autonomia para expressar a sua própria força e peculiaridades, tanto quanto suas limitações, que não podem ser dissimuladas por vistosos esquemas uniformizadores sem se esterilizarem no mero jogo de aparências. Entretanto, a autonomia criadora não decorre automaticamente da autonomia legal: este é o caminho, o estatuto permissivo, mas a construção mesma de um sistema depende da capacidade de ocupar o espaço que o afastamento do MEC deixou vazio. Essa capacidade, entorpecida por décadas de docilidade ao poder central, não se improvisa, sobretudo nos Estados menos desenvolvidos. Faltam-lhes, as mais das vezes, quadros técnicos, conhecimento dos problemas e a posse de certas técnicas de análise das realidades locais; falta-lhes, não raro, a atitude mesma de assumir o meio com os seus problemas como ponto de partida para a elaboração de um sistema diferenciado de educação. O apelo fácil aos modelos de fora, tendo em vista a adoção mecânica em vez do estímulo fertilizador, continua em muitos casos a burlar o espírito de criação ensejado pela LDB. As deficiências de atitudes e de idéias não poderiam deixar de refletir-se no processo administrativo. As estruturas burocráticas das Secretarias de Educação estão longe de servir a um novo programa educacional, carecendo de condições para tratar tecnicamente os problemas técnicos, expostos mais facilmente, por isso mesmo, a serem desfigurados pelos interesses menores da política. De tudo isso resulta a debilidade dos planos educacionais, cujos efeitos negativos só podem ser calculados pela importância do próprio planejamento como processo indispensável de multiplicar os escassos recursos - materiais e humanos - destinados à educação, acelerando e dando sentido ao desenvolvimento que todos desejam.

2. Ao MEC, que antes retirava a autonomia dos Estados, cabe agora ajudá-los a ser livres. Pois a liberdade não é verdadeira nem se exerce conscientemente sem um lastro de idéias que a iluminem. Essa é a filosofia da assistência técnica: o vazio deixado nos Estados pela retirada do autoritarismo burocrático tem de ser preenchido pela ação supletiva, que não pretenda substituir-se à iniciativa local, mas criar condições para o seu florescimento. Para êsse fim é que foi criado o CEOSE (Colóquios Estaduais sôbre a Organização dos Sistemas de Educação).

3. O CEOSE está sob a responsabilidade executiva de uma Comissão vinculada ao INEP, e constituída de especialistas, brasileiros e da UNESCO sob a coordenação de um educador brasileiro.

A sua ação exerce em contato direto com os Estados, com três objetivos essenciais: despertar no meio local a consciência de suas necessidades, formular o diagnóstico da situação educacional, e colaborar na criação de um staff como ponto de apoio da política a ser traçada. Sua metodologia baseia-se na interpenetração dos fatos e das idéias, evitando-se os esquemas pré-fabricados, mas também o pragmatismo sem horizonte. É importante destacar no sistema as relações diretas e pessoais, indispensáveis à assistência técnica, e a continuidade com que se realizam, igualmente necessária a um processo que deve ser permanente. Em alguns Estados, a reestruturação do sistema educacional, em vias de operar-se, tomou impulso na colaboração do CEOSE, e noutros, vai consagrando em leis e no próprio processo administrativo soluções encontradas, conjuntamente, pelos especialistas dêsse órgão e pelas autoridades e técnicos locais. Em matéria de planejamento o concurso de técnicos do CEOSE foi substancial nos bem sucedidos e louváveis esforços de alguns Estados como o Rio Grande do Sul e a Bahia. Nenhum Estado deixou de ser visitado, ou por toda a equipe, ou por alguns de seus integrantes, o que não deixa de representar considerável esforço, tratando-se de um grupo de apenas cinco pessoas. Cuidou o MEC de utilizar nessa tarefa os próprios especialistas da Comissão, para colocar êsse esforço ao nível da ambição renovadora que anima o programa.

Vale ainda ressaltar o empenho do CEOSE em concentrar nas mesmas frentes de trabalho, além do seu próprio grupo, representantes do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e, segundo a região do país, das respectivas Superintendências de Desenvolvimento, como vem ocorrendo com a SUDENE e a SUDESUL.

4. Tendo iniciado as suas atividades em março de 1967, o CEOSE apresenta o seguinte acervo de atividades:

- a) Nove Colóquios com a participação da Comissão: nos Estados da Paraíba, Sergipe, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Alagoas, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte.
- b) Visitas (algumas, reiteradas) de Membros da Comissão, a todos os Estados.
- c) Elaboração de estudos (prontos para publicações) sobre a situação da educação em quatro Estados: Paraíba, Santa Catarina, Sergipe, Paraná - com sugestões precisas para a reformulação dos respectivos sistemas educacionais.
- d) Estudos sobre a reforma das Secretarias de Educação dos Estados de Goiás, Bahia, S. Paulo, e Rio Grande do Sul.
- e) Estudos estatísticos: "Proposições para o levantamento de dados estatísticos da Educação no Brasil", "Exame da Publicação Estatística "Situação Cultural", 1967, realizada pelo Serviço de Estatística de Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura". "Projeto: "Custo da Educação no Brasil", "Nota sobre a Possível Orientação dos Trabalhos de Estatísticas Escolares em vista da Planificação".
- f) Estudos em desenvolvimento: "Custos da Educação no Brasil em 1966", "Diversos levantamentos estatísticos sobre a situação do ensino no Brasil".
- g) Numerosos estudos técnicos sobre planejamento e administração educacionais.

5. Para as atividades, acima referidas, contou o CEOSE, além do pessoal de Secretaria, com 1 especialista brasileiro e com peritos da UNESCO:

- 3, de maio de 1966 a maio de 1967;
- 2, de maio de 1966 a julho de 1968;
- 1, de julho de 1968 a dezembro de 1968.

As despesas do CEOSE totalizam: em 1967: NCr\$ 142.500,00
em 1968: NCr\$ 162.054,67

PLANO DAS ATIVIDADES DO CEOSE PARA O 1º SEMESTRE DE 1969

1. O reativamento das atividades do CEOSE em 1969 não pode deixar de conciliar duas ordens de interesses: a) o compromisso com os Estados, alicerçado em quase dois anos de trabalho, ao término dos quais atingimos o ponto exato de testar a experiência, e de, com as correções necessárias, promover a sua ampliação e consolidação; b) a unidade de pensamento e de ação dos serviços de assistência técnica, mediante o acionamento de mecanismos de coordenação geral pelo órgão a que estão vinculados - o INEP.

2. Continuidade da assistência aos Estados

A assistência técnica oferecida pelo CEOSE caracteriza-se, antes de tudo, pelo seu caráter abrangente. Visando, em cada Estado, abarcar a totalidade do sistema educacional, baseia-se no postulado de que pretender mudar apenas uma parte do sistema significa mobilizar tôdas as outras partes contra a mudança desejada. Por isso mesmo, os nossos instrumentos de ação, sobretudo no começo, são os instrumentos da totalidade: o planejamento e a estrutura político-administrativa. A estrutura compreende as condições institucionais básicas e, pois, permanentes, dentro das quais se organiza e se move o dinamismo dos Estados: o planejamento é a expressão eficiente desse dinamismo.

Êsses dois quadros referenciais - um só, se bem considerados - não representam uma simples moldura, fabricada de antemão, como se lhe conviessem, indiferentemente, os mais diversos conteúdos; ao contrário, destes é que êles resultam, ao mesmo tempo que os modelam e lhes refletem a especificidade própria. As soluções propostas nos dois mencionados setores são, portanto, em última análise, soluções pedagógicas.

Mas não abordamos os problemas pedagógicos apenas por essa forma indireta, que consiste em fixar-lhes os pressupostos e as condições determinantes, de natureza sociológica, econômica, administrativa e operacional, senão também de forma direta e específica.

Partindo dessas diretrizes, devemos entregar-nos, no 1º semestre de 1969, a quatro tarefas fundamentais: I) reiniciar os contatos com os Estados; II) promover cursos de formação e treinamento das equipes técnicas encarregadas da renovação educacional nos Estados; III) publicação de estudos resultantes de seis Colóquios; IV) reconstituição, em termos provisórios, da própria equipe do CEOSE, dotando-a de pessoal técnico indispensável ao cumprimento desses encargos. A êsses quatro itens correspondem os projetos I, II, III e IV, em anexo.

PROJETO I

COLÓQUIOS DE EDUCAÇÃO NOS ESTADOS DO CEARÁ E DE PERNAMBUCO

1. Apesar de já se ter realizado a primeira reunião do CEOSE em cada um desses Estados, não foi possível dar prosseguimento ao impulso inicial, em razão da falta de pessoal e de recursos financeiros, que determinou praticamente a paralisação de nosso programa nesse setor.

2. Segundo os moldes adotados nas últimas reuniões do CEOSE, à nossa equipe deverão reunir-se representantes do IPEA, da SUDENE e do CRPE de Pernambuco, correndo à conta dessas entidades as despesas com as respectivas representações. O staff do CEOSE será constituído de 6 pessoas, inclusive dois peritos da UNESCO.

3. Custeio do projeto:

a) CEOSE do Ceará:

Passagens aéreas: 5 Rio-Fortaleza-Rio NCR\$4.264,00

1 Recife-Fortaleza-Recife NCR\$270,30

Hospedagem: 4 pessoas (*) NCR\$800,00;

b) CEOSE de Pernambuco:

Passagens aéreas: 5 Rio-Recife-Rio NCR\$3.244,00 (**)

Hospedagem: 3 pessoas NCR\$600,00.

Duração do CEOSE: 4 dias em cada Estado.

(*) Os peritos da UNESCO dispõem de verba para êsse fim.

(**) Um dos elementos da equipe reside no Recife.

PROJETO IIPRIMEIRO CICLO DE ESTUDOS DE PLANEJAMENTO
E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAISI - OBJETIVOS

1. Contribuir para a redefinição da infra-estrutura adiministrativa dos sistemas educacionais, com vistas à introdução do planejamento racional da educação;
2. elaborar a metodologia dêsse planejamento.

II - TEMÁTICAA) A reforma Administrativa dos órgãos diretores da Educação1. A reforma do sistema administrativo federal e suas repercus-
sões nos Estados.

- a) Análise da reforma
- b) Repercussão no Ministério da Educação
- c) Repercussão da reforma federal nos Estados, especialmente nas Secretarias de Educação:
 - I) quanto às relações entre êles e o Govêrno federal
 - II) quanto à possível assimilação por êles da sistemática federal.

2. Organização das Sec. tarias de Educação quanto às suas funções.

- a) As funções essenciais da Secretaria de Educação e os órgãos correspondentes. A divisão das funções e órgãos sob dupla perspectiva: dos objetivos (atividades-fim e atividades-meio) e do poder (funções normativas, deliberativas e executivas).
- b) Discriminação e estrutura dos órgãos-fim. Os pressupostos de:
 - I) doutrina educacional
 - II) organicidade
 - III) modo de operar
- c) Discriminação e estrutura dos órgãos-meio; sua organicidade e seu modo de operar:

- I) comunicação
- II) documentação (fichários, cadastro e estatística; controle de dados)
- III) administração de pessoal e de material
- IV) orçamento e finanças
- d) Descentralização do sistema:
 - I) descentralização do ponto de vista pedagógico-cultural
 - II) descentralização do ponto de vista administrativo
- e) Como assegurar continuidade à ação da Secretaria de Educação.
 - Constituição e preservação de instâncias técnicas de alto nível.
- f) Condições para o aprimoramento do sistema educacional no âmbito da Secretaria de Educação.
 - O problema do staff: categorias de especialistas que deve abranger; sua formação, recrutamento e remuneração.

3. Organização das Secretarias de Educação quanto às articulações do sistema (especialmente em função do planejamento)

- a) entre os vários níveis da administração pública: federal, estadual e municipal;
- b) entre o sistema público e o sistema privado da educação
- c) entre a Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação
- d) entre os órgãos-fim e os órgãos-meio.

B) Planejamento Educacional

1. Que é um plano de educação

- Distinção entre o planejamento como processo institucionalizado, e o plano como resultado do planejamento.
- A metodologia (segundo as condições legais e culturais)
Análise da situação. Objetivos. Compatibilidade intersectorial.
Integração em vários níveis: estadual, regional e nacional
- Os instrumentos.

- O planejamento no caso brasileiro: limites e permissões da lei (1).
- 2. Objetivos cívico-culturais (no campo da educação abrangendo sobretudo o ensino primário e o médio) (2).
- 3. Objetivos sócio-econômicos:
 - a) Efeitos econômicos da educação, segundo os níveis e modalidades de ensino (3);
 - b) Fixação de metas econômicas;
 - c) Cálculo econômico da educação;
- 4. Análise da situação educacional:
 - a) aspectos qualitativos;
 - b) aspectos quantitativos; o problema dos recursos financeiros;
- 5. Realização dos objetivos:
 - a) reformulação de estruturas e aperfeiçoamento dos padrões educacionais (aspecto qualitativo);
 - b) expansão do sistema educacional, discriminando-se os vários níveis e modalidades de ensino (aspecto quantitativo);
 - como diagnosticar as necessidades e como promover a expansão.
 - c) despesas de investimento e despesas de custeio (aspecto financeiro):
 - I) métodos e processos de calcular o investimento e o custeio (discriminar recursos humanos e recursos materiais);
 - II) volume de recursos necessários à realização das metas educacionais;

-
- (1) Nesse ponto serão evocados de passagem outros pressupostos do planejamento, embora o estudo pormenorizado destes fique reservado para outro seminário.
 - (2) Nas exposições sobre os objetivos cívico-culturais e econômicos, procurar-se-á discriminá-los e delimitá-los de um modo genérico, ainda que sob a inspiração das condições concretas da educação brasileira. A conversão desses objetivos em metas será estudada no ponto referente à "realização de objetivos".
 - (3) Embora possam ser lembrados modelos abstratos como base de referências, evitar-se-á a análise puramente econométrica que será estudada noutro seminário.

- d) a fixação dos prazos, seus pressupostos e métodos;
- e) avaliação e revisão periódica do Plano;
- f) a política da integração:
 - I) entre as várias áreas administrativas e níveis de poder, e entre o esforço público e o esforço privado.

6. Técnicas de planejamento educacional:

- a) como avaliar o rendimento do sistema educacional, discriminando fenômenos como a repetência e a evasão, a distribuição dos contingentes escolares por faixa de idade, etc.;
- b) como avaliar as despesas da educação e fixar os custos unitários;
- c) critérios e metas para a racionalização das despesas da educação;
- d) o orçamento-programa como instrumento de política educacional; sua elaboração, execução e controle.

III- PROGRAMA DOS SEMINÁRIOS

Reforma do sistema administrativo federal.
Repercussões da reforma administrativa no
Ministério da Educação e Cultura

João Paulo Veloso
Edson Franco

Organização das Secretarias de Educação :
discriminação e estrutura dos órgãos-fim ;
descentralização do ponto de vista pedagógico.

Durmeval Trigueiro
Mendes (1)
Carlos Pasquale

Educação e desenvolvimento. O que é um plano de educação. Objetivos e fins. Metodologia.

D.Trigueiro Mendes
Arlindo L. Correa
Isaac Kerstenevsky

Pressupostos e condições institucionais, culturais e geo-econômicas do planejamento.

D.Trigueiro Mendes
José Arthur Rios

(1) O primeiro nome que figura ao lado de cada tema é o do relator, e os outros, dos debatedores.

O modelo brasileiro de planejamento em
educação

Arlindo L. Correa
Isaac Kerstenevsky
Carlos Maciel

Formulação e fixação de metas qualita-
tivas e quantitativas

Arlindo L. Correa
Isaac Kerstenevsky

Informações necessárias à elaboração
dos planos. Centro de informação, esta-
tísticas e cadastro. Matemática educa-
cional (cálculo de novas matrículas, re-
petição, deserção; amostragens)

Isabelle Deblé

Pesquisas educacionais e sua orienta-
ção; análise e tratamento dos dados co-
letados

Jayme Abreu
Carlos Maciel

Aspectos específicos do planejamento
do ensino primário

Carlos C. Mascaro
Lúcia Pinheiro Marques

Aspectos específicos do planejamento
do ensino médio

Carlos Maciel
Pery Porto

Aspectos específicos do planejamento
do ensino superior

D. Trigueiro Mendes
Van Gersdoff

Mecanismos necessários à formulação, e-
laboração, implantação, execução e ava-
liação dos planos

Carlos Maciel
Arlindo L. Correa

Programa de dispêndios. Estrutura de re-
cursos. Projeção de recursos prováveis
dos Estados e dos Municípios

Arlindo L. Correa
Carlos Maciel

O orçamento-programa como instrumento
de política educacional

João Paulo Veloso

Rotinas administrativas: administração dos recursos pela União e pelos Estados

Carlos Pasquale
Edson Franco

Administradores e técnicos na administração educacional. Constituição e preservação de instâncias técnicas de alto nível. Seleção, treinamento e remuneração de especialistas. Criação de novas categorias de especialistas no campo da educação

D. Trigueiro Mendes
Jayme Abreu

IV - ORGANIZAÇÃO DO CICLO

- a) O ciclo será realizado duas vezes, com o mesmo programa, em vista, não só de reunir os Estados em dois grupos, segundo um critério de relativa afinidade, como também estabelecer, com um número menos avultado de participantes, condições adequadas ao rendimento dos trabalhos.
- b) Local: Rio de Janeiro
- c) Duração: 3 semanas, devendo iniciar-se, para o 1º grupo, a 19 de maio e para o 2º grupo, a 16 de junho.
- d) Representantes: de cada Estado, três, e das entidades interessadas, 1 ou 2, a critério da coordenação do CEOSE.

V - CUSTO DO PROJETO

- a) O INEP fornecerá as passagens dos representantes dos Estados, e retribuirá aos relatores e debatedores que não pertençam à equipe do CEOSE nem à do IPEA, à razão de NCr\$ 200,00 para o relator, e NCr\$ 50,00 para o debatedor.
- b) Discriminação das despesas com passagens:
 - I) Primeiro grupo: passagens de ida e volta para 3 representantes dos seguintes Estados: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Sergipe, Alagoas, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte: NCr\$ 23.575,20

II) Segundo grupo: passagens de ida e volta para 3 representantes de cada um dos seguintes Estados: Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Distrito Federal: NCr\$8.994,00.

c) Discriminação das despesas de remuneração dos relatores e debatedores:

2 relatores (nos dois tempos do ciclo)	800,00
8 debatedores (nos dois tempos do ciclo)	800,00
	1.600,00

d) TOTAL:	passagens :	32.569,20
	remuneração:	1.600,00
		34.169,20

PROJETO III

PUBLICAÇÃO DE RELATÓRIOS TÉCNICOS SOBRE A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DOS ESTADOS DE PARAÍBA, PARANÁ, SANTA CATARINA, PERNAMBUCO, SERGIPE E CEARÁ

1. Toda pesquisa, como é notório, só se completa quando, publicada, multiplica os seus efeitos e instaura um processo permanente de conhecimento. No caso do CEOSE, as publicações dos resultados e, ainda mais, dos processos utilizados para obtê-los, devem articular-se com um processo de conhecimento com vistas à ação, uma vez que se trata de pesquisa para fins administrativos e não meramente acadêmicos.

É da essência da assistência técnica essa ambivalência teórica-co-prática, mediante a qual se estabelece um vai-e-vem entre a pesquisa de laboratório e as contingências da ação. Os órgãos que a promovem não se confundem com os órgãos de pesquisa ou de administração, nem os substituem: seu trabalho em ambos se enriquece para, em troca, poder igualmente enriquecê-los. O mesmo se pode dizer quanto à documentação, cuidando o CEOSE de promovê-la junto aos fatos em que ela nasce, sem prejuízo - ao contrário - dos órgãos que a recolhem como produto final.

2. Tendo em vista a exiguidade do período fixado para a realização dos projetos, escolhemos os estudos que alcançaram certo grau de acabamento, deixando para outra oportunidade a publicação daqueles que exigem revisões ao contato renovado com as situações e os dados de que eles resultaram.

3. Custo do projeto:

Série Relatórios: 6 volumes relativos aos Estados de Paraíba, Paraná, S. Catarina, Pernambuco, Sergipe e Ceará, de 80 p. com tiragem de 2.000 exemplares, em papel acetinado.

Preço de cada volume	NCR\$ 4.000,00
Total da série	NCR\$ 24.000,00

Série Administração Educacional: 1 volume de 50 p. contendo dois estudos sôbre princípios doutrinários referentes à reforma das Secretarias de Educação, um do Prof. Durmeval Trigueiro Mendes, e outro, do Prof. Michel Debrun, com tiragem de 2.000 exemplares, em papel acetinado .

Preço do volume	NCr\$ 4.000,00
Planejamento gráfico e revisão dêsses trabalhos	NCr\$ 3.000,00
ORÇAMENTO GLOBAL	NCr\$ 31.000,00

Estas publicações serão editadas pelo Serviço Gráfico da Fundação I.B.G.E., seguindo o orçamento acima proposto, aproximadamente, os últimos preços de edições do INEP impressas nesse Serviço.

Projeto IV

RECONSTITUIÇÃO DA EQUIPE DO CEOSE

1. A equipe do CEOSE foi integrada, em largo período, por três especialistas da UNESCO e um especialista brasileiro, designado pelo INEP. Afastados aqueles, aguardamos a chegada de outros dois que se integrarão em nossas atividades: a Sra. Isabelle Deblé, para concluir a missão que interrompeu por dois meses, e o Sr. Van Gersdoff.

Do lado brasileiro, propomos como medida indispensável à realização dos quatro projetos do CEOSE, além da continuação das outras atividades em curso, a constituição de um staff provisório, cuja estrutura e remuneração seriam as seguintes:

a) Equipe técnica:

- 2 especialistas de categoria senior, NCR\$1.200,00 (cada um)
- 3 especialistas de categoria junior, NCR\$800,00 (cada um)

b) Equipe administrativa:

- 1 Secretário executivo: NCR\$576,00
- 2 Secretárias bilingue: NCR\$687,52
- 1 Datilógrafa: NCR\$236,52
- 1 Servente: NCR\$ 79,20.

2. Cabe esclarecer que em relação à equipe administrativa, permanece a situação atual quanto à estrutura e aos níveis de remuneração, apenas acrescidos, estes, do aumento de 20%, por simetria com o que foi concedido ao funcionalismo público.

3. Despesas de custeio:

- Equipe técnica: NCR\$28.800,00
- Equipe administrativa: NCR\$ 9.475,44.

Outras atividades

Os projetos constantes do presente documento referem-se a atividades novas, sem prejuízo, obviamente, dos programas já iniciados, que são, esquematicamente, os seguintes:

a) no Paraná: acompanhamento dos trabalhos de reforma administrativa da Secretaria de Educação, e da implantação do sistema de planejamento educacional; assistência a levantamentos estatísticos em curso e consolidação dos métodos e processos do serviço de estatística;

b) no Rio Grande do Sul e na Bahia: acompanhamento dos respectivos planos de educação em sua fase de execução;

c) na Paraíba: assistência à implantação da reforma do sistema estadual de educação, cujo projeto está pronto para ser encaminhado à Assembléia Legislativa;

d) em Alagoas, Rio Grande do Norte, Sergipe, Santa Catarina, Maranhão e Piauí: retomada dos contatos e dos estudos interrompidos, há alguns meses, por falta de pessoal e de recursos financeiros no CEOSE.

PROJETO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO BRASIL

Título do Projeto: Condições e pressupostos da mudança na política educacional.

Entidade responsável pela execução do Projeto: INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), através do CEOSE (Colóquios Estaduais sobre a Organização de Sistemas de Educação).

I. Análise da Situação:

A. Perspectiva teórica

A política educacional é uma parte da política geral: depende da consciência de seu papel, alcançada por cada sociedade, e do comportamento das elites, em relação a ela - sobretudo das que detêm o poder.

As mudanças radicais que afetam a estrutura das sociedades modernas não determinaram, ainda, reflexos correspondentes no campo da educação. Por um lado, a elaboração pedagógica tem enorme dificuldade de abandonar as trilhas convencionais, conservando-se adstrita a objetivos e técnicas ainda anteriores ao salto da industrialização e da democratização - uma e outra como fenômenos da sociedade global. Há uma questão de escala e de método que precisam ajustar-se aos novos valores sociais e à consciência que deles vai adquirindo a própria sociedade. A assincronia se agrava na medida em que, em vez de empenhar-se para acertar o seu passo com o da transformação social, a educação procura defender-se dela, fechando-se em si mesma como um feudo preocupado em entreter seus próprios ritos - cada vez mais esotéricos - à margem do processo social.

Se o risco da alienação ocorre com os educadores, êle ainda é maior em relação às classes dirigentes, obrigadas a valer-se de uma nova imagem da educação para criar uma nova sociedade. Cresce de vulto a dificuldade das "elites do poder" não só na própria definição dessa sociedade, quanto na tarefa de oferecer-lhe novas instrumentalidades arranca das da educação. Engrena-se, por essa forma, uma dialética do êrro: os educadores produzindo educação arcaica, e os políticos, condicionados pelos educadores - ao mesmo tempo que os condicionam - realizando uma política arcaica da educação.

As raízes dêsse trágico desencontro - entre os fatos e a política, sobretudo a educacional - continuam submersas, enquanto à flor da terra se sucedem medidas ineficazes e falaciosas. São medidas legais ou cartoriais, que poupam os educadores e os dirigentes da obrigação de irem ao real. A norma abstrata substitui o esforço experimental; a sua aparente universalidade escamoteia a diversidade das situações concretas, sobretudo em países que abrigam grandes desigualdades em seu próprio território; a sua fixidez - tudo feito num instante, o da lei - elimina o processo pelo qual deve renovar-se incessantemente a praxis educacional. Resultado: o "congelamento" institucional exacerba o divórcio entre o que se pede à educação e o que ela em resposta pode oferecer.

O quadro que sumariamente procuramos diagnosticar manifesta-se com especial nitidez em grande número de países americanos. As reformas educacionais, ou são formalistas, ou, se abrem caminhos criadores, terminam frustrando-se por falta de condições de implementação: os velhos hábitos mentais resistem, de um lado, e de outro, a vontade de poder coloca as novas estruturas a serviço de antigos estilos de governo e de administração. Na verdade, uma reforma deve conter um mínimo de subtrato institucional, tudo o mais dependendo de atitudes e métodos novos.

A fixação de um modelo de análise e de uma estratégia que tomem como ponto de partida os pressupostos sociais, econômicos e políticos de cada sistema educacional, tanto quanto os valores intrínsecos da própria educação, constituem o fundamento do presente projeto. Trata-se dum esforço inicial no sentido de instituir novos métodos não só de pensar a educação, como de realizar a sua política, constituindo uma das características dessa metodologia a própria fusão dos dois modos, mediante a qual os postulados teóricos emergem da experiência, e esta adquire mais consciência de si mesma e mais se enriquece à medida em que incorpora a reflexão sistemática. O método proposto procurará atar num feixe só as várias linhas de ação que têm permanecido dissociadas na política educacional: as intenções dos educadores e as chances que lhes oferece o Po - der constituído; a programação educacional e o planejamento global da Nação; os aspectos pedagógicos e culturais e os aspectos sociais e econômicos.

Estamos fartos de constatar que não existe comunicação entre os que ocupam estas várias faixas de atividades, e que esta é a causa fundamental dos nossos fracassos. Depois de cada conferência de educação, ou de cada decisão importante tomada por um órgão governamental do planejamento, corre entre os seus líderes uma impressão triunfal de que foi encontrada a estratégia para resolver o problema da educação. Duplo engano. Primeiro, o de que o problema pode ser resolvido unilateralmente, ou de que uma instância central - como o órgão de planejamento nacional em muitos países - por ser, aparentemente, estuário de todos os setores, venha a decidir do comportamento de cada um deles, sem antes capturar o seu apoio por um processo ao mesmo tempo racional e viável de comprometimento. O saber geral, no caso, não significa o poder geral, a menos que se admitisse um processo demiúrgico - mágico. Antes de mais nada, tal saber não é legítimo se não estiver enxertado na rede de operações cujo desdobramento real esteja em seu alcance prever e controlar; se, ao invés, estiver baseado numa visada abstrata e estática, obtida num determinado momento e desdobrada, daí por diante, segundo as leis do raciocínio, e não segundo o dinamismo da realidade concreta. Por outras palavras, o saber geral em que deve apoiar-se o planejamento global, na sua função integradora, nada significa se não constitui um esquema de articulações reais.

O outro equívoco é o que pretende substituir a ação pela formulação.

A metodologia sugerida nesse projeto visa, exatamente, a substituir processos formais e esquemas unilaterais por outros que expressem a totalidade dinâmica da política da educação, e sejam capazes, por isso mesmo, de tornar as atitudes mais importantes que as leis.

B. Problemas educacionais nos países americanos

Partindo da perspectiva adotada no item A, podemos fixar, esquemáticamente, alguns pontos essenciais da situação educacional da maioria dos países americanos:

1. Poder e técnica

Há quem pense os problemas, quem pesquise e elabore teorias

educacionais; mesmo precários e incipientes, já existem esboços de uma ciência da educação; mas essa ciência pode relativamente pouco, e muito do que se faz em matéria de política educacional poderia ser feito do mesmo modo se ela não existisse. O saber está muitas vezes divorciado do poder nesse domínio da política, que é a educação. Com um agravante: que o Poder, nesses casos, dissimula o divórcio, adotando, aparentemente, as posições indicadas pelo saber, quando na realidade utiliza apenas os rótulos, os clichês verbais, mantendo inalteráveis os aspectos substanciais. Em tal estado de coisas, o movimento de renovação se reduz a uma sucessão de clichês; nem as instâncias governamentais, que os impõem, ou preconizam, nem as instituições educacionais que os admitem - ou por obrigação legal, ou por tática que lhes facilita os contatos com os Ministérios e o seu favorecimento - nem umas nem outras se dão ao trabalho de aprofundar o estudo do que é preconizado e aceito, até o ponto de verificar se ocorre de fato a mudança de atitudes ou a criação de outra estrutura básica da educação.

A tradição das soluções de autoridade para a educação, emana das de órgãos centrais, eximia a estes do estudo e dos métodos experimentais, substituídos pelo recurso à lei e à sua eficácia automática. Explica-se dessa forma a inexistência junto aos órgãos administrativos, de órgãos técnicos incumbidos de captar a experiência e de fornecer às Autoridades subsídios válidos para a política educacional. Trata-se de um modelo institucional em que as autoridades sentem bastar-se a si mesmas, munidas pelo sistema político-administrativo de suficiente margem de arbítrio para, em cada nova administração, poderem fazer tábula rasa, se o quiserem, do repertório de idéias e de realizações já acumuladas no país, ou em cada Estado federado. Às vezes, o órgão técnico existe, porém marginalizado, a sua pesquisa e a sua elaboração isoladas da ação administrativa de que deveriam ser o instrumento norteador, e sujeitas, por isso mesmo, a se desencaminharem no estudo de falsos problemas ou de questões totalmente secundárias.

O fenômeno capital da educação nesses países é o paralelismo entre a política e a técnica, entre o poder e a praxis educacional, o que se deve a razões culturais e sociológicas cuja investigação constitui pressuposto de qualquer construção educacional.

2. O processo educacional e o processo social global

O item 1 nos mostra a separação entre o pensamento educacional e a política educacional. Mas há outra separação, talvez mais grave que a primeira, inclusive por constituir-lhe a origem: a que dissocia o pensamento e a política educacionais da realidade social e econômica. O isolamento do sistema educacional retira-lhe responsabilidade efetiva no processo de desenvolvimento social e econômico, que é um processo articulado e global.

3. Planejamento educacional

O planejamento educacional deveria constituir o instrumento de articulação entre as duas ordens de fatores, mas infelizmente, entre nós, permanece um campo de estudos e conclusões técnicas, sem reflexos na realidade. Esse fracasso resulta, em parte, das mesmas razões sócio-culturais já apontadas no item 1, e em parte da falta de uma estratégia eficiente.

Os defeitos a apontar são de diferentes espécies. O mais grave deles consiste num equívoco: o de considerar o planejamento educacional uma técnica, a que corresponda uma categoria de especialistas: o planejador educacional. A esse equívoco se opõe um outro: o de reduzir o planejamento a um código de intenções, sem a tradução destas em quantida

des de tempo e de recursos - e sem as análises de situação de que elas deveriam emergir.

No plano operacional, o sistema correspondente à primeira fórmula reúne um grupo de especialistas em técnicas de econometria, os quais se erigem em árbitros da política educacional a ser consustanciada no plano, usando a seu arbítrio as informações dos educadores e a documentação por estes produzida. Trata-se de uma falácia: os especialistas de meios formulando a política dos fins.

Quanto à segunda fórmula, o sistema se baseia na ação dos órgãos-fins da educação, os quais nem dispõem dos instrumentos de análise sócio-econômica, nem de planificação, nem se entrosam com esses instrumentos quando funcionam noutros setores da administração.

Vê-se claramente que não se encontrou a metodologia eficaz para entrosar as duas linhas de trabalho. Nem tal metodologia pode ser alcançada sem se construir novo modelo teórico de planejamento, ajustado à estrutura institucional de cada país, e às peculiaridades da educação. O novo esquema deve combinar o esforço de generalistas, aos quais compete fixar as opções qualitativas básicas da política educacional, com o trabalho dos especialistas, tanto em educação, quanto nas ciências e técnicas instrumentais do planejamento. Os generalistas enlaçam na sua visão os fins da educação com os da sociedade global, assim como a política de fins com a política de meios. Os especialistas, de ambos os campos - fins e meios - se articulam em todo o curso do processo de planificação, dentro das perspectivas traçadas pelos generalistas.

A coordenação operacional do planejamento deve situar-se no grupo das técnicas de meios, assim como a coordenação das diretrizes de política educacional deve caber a órgãos que tenham a seu cargo definir, concretamente, os fins da educação. Entre as duas esferas haverá um constante fluxo de informações e influências, não se podendo estabelecer a priori uma precedência cronológica no desencadeamento e na continuidade dos trabalhos.

4. Estrutura administrativa dos sistemas educacionais

Os itens precedentes, obedecendo à linha conceitual fixada no primeiro deles, estabelecem um approach especial para a construção educacional: a educação como política, ou seja, o problema de sua viabilidade nas condições concretas de cada país. No fundo, o problema é o do encontro entre fins e meios, não só na educação, como uma ordem particular, mas entre esta e as demais ordens de realidades que integram o processo social global. Esse approach se aplica também, obviamente, à administração dos sistemas educacionais e à estruturação e funcionamento dos órgãos que a promovem. Na atual organização, não estão devidamente fixadas as três faixas em que o sistema se distribui, e o seu entrosamento: a dos órgãos da administração superior, a dos órgãos-fins e a dos órgãos-meios.

A análise dos sistemas educacionais, quanto a esse aspecto, nos revela deformações e deficiências de vários tipos, entre os quais destacamos, para exemplificar, os seguintes:

a.) A estrutura administrativa planejada segundo modelos abstratos, fora da realidade, muitas vezes encomendados a escritórios de planejamento que não possuem qualquer competência específica no assunto. Esse método resulta do mesmo equívoco que gerou a criação da categoria planejador educacional, como uma forma abstrata, ou técnica, que pudesse ser válida, sem o conteúdo que a suporta e a define.

b.) Inexistência de relacionamento entre os órgãos-meios e os órgãos-fins, nem muito menos a subordinação funcional dos primeiros aos segundos. Tal fato, que ocorre sobretudo com os órgãos de orçamento e

de pessoal, provoca a grave distorção de os órgãos-meios criarem seus próprios fins, ou ficarem à disposição da cúpula administrativa, fornecendo-lhe condições de realizar discricionariamente os fins dela, e não do órgão e da instituição.

c.) Falta de staff capaz de assegurar continuidade à política educacional, e autonomia intelectual e técnica aos sistemas estaduais, continuando estes a depender dos órgãos federais; falta de staff nos próprios órgãos federais, para dar consistência técnica aos seus programas.

d.) Em razão dessa escassez de técnicos junto aos órgãos que lideram os sistemas educacionais, a estrutura administrativa se mostra inapta para realizar os objetivos da política educacional. Ou estes são inadequadamente formulados, ou, em caso contrário, carecem de meios apropriados para a sua realização. Parte da inorganicidade da estrutura decorre dessa deficiência, embora outra parte se origine da baixa política que cria órgãos e funções com objetivos clientelísticos.

e.) Não sendo concebidos para realizar fins claramente definidos, os sistemas educacionais estão privados, por esse mesmo motivo, de mecanismos de avaliação de sua política. A implementação desta, reclama, portanto, a criação de órgão ou órgãos de auto-consciência reflexiva e de avaliação do sistema, como condição de seu desenvolvimento.

f.) Num contexto político federativo, o relacionamento entre o sistema federal e os sistemas estaduais de educação impõe um modelo especial, no qual a eficiência da ação federal não prejudique a sua flexibilidade. Nos países em que a influência dos órgãos centrais não mais se exerce de forma autoritária, esse fato não seria auspicioso, como é, se viesse a significar omissão, ao invés de outro estilo de ação, consubstancial na assistência técnica. Todavia, carecem os órgãos centrais dos Ministérios de Educação de instrumentos e de métodos de assistência técnica, quando não se efetua a conversão de suas estruturas em função da nova linha de liderança imposta pela descentralização. Quando o sistema é centralizado, a lei e as informações de tipo cartorial desempenham a função principal na comunicação entre o Ministério e os Estados. Com o novo sistema, afastado o processo normativista, prevalece o de contato direto com vistas à informação válida para uso dos órgãos de política educacional, e ao intercâmbio fertilizador originado na experiência educacional e técnica posta à disposição dos elementos estaduais e locais. Acontece ainda que as categorias de pessoas capazes de realizar a assistência técnica não existem em todas as áreas, nem nos quadros funcionais dos Ministérios, nem são por este mobilizadas fora de seus quadros. A assistência técnica ainda precisa ser institucionalizada, seja quanto à criação dessas categorias, seja quanto à forma dinâmica de relações entre os dois planos - o federal e o estadual.

5. A experiência do CEOSE

O CEOSE, comissão criada em 1966 e constituída, sob coordenação brasileira, de especialistas nacionais e da UNESCO, representa o instrumento criado pelo INEP para delinear a estratégia encarecida nos itens anteriores.

Por fidelidade à filosofia que o inspirou - os fatos como fonte de suas posições doutrinárias - nada foi preentabelecido como teoria ou como norma. A análise das situações e a abordagem empírica antes de qualquer fixação teórica, serviram de base não só às nossas idéias como aos nossos métodos de trabalho.

No caso, o que mais importa são os métodos, na medida em que constituem caminhos que levam dos fatos às idéias. O que procuramos oferecer como contribuição à política educacional é uma metodologia, uma forma de análise com base na implicação mútua entre as idéias e os fatos, e

como resultado, uma estratégia que ponha em confronto as estruturas de poder e a política educacional, tendo em vista romper o bloqueio porventura criado por aquelas em relação a esta. O que importa no caso não é tanto oferecer soluções, quanto levantar os problemas e conduzir sistematicamente a pesquisa que, a longo termo, lhe facilite resolvê-los. Nenhum problema social se resolve à maneira de um tout fait, e sim por um ajuste que só se manterá apoiado numa permanente atitude de investigação. A experiência brasileira quanto a essa estratégia é breve para oferecer soluções, mas já possui um grau suficiente de maturidade para servir de subsídio ao levantamento da problemática.

Seria extremamente interessante o estudo comparativo das formas como se produz esse bloqueio nos vários países da América, cabendo essa tarefa perfeitamente nos propósitos de uma organização como a OEA.

É, aliás, o que se recomenda numa das conclusões da recente Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação, realizada em Williamsburg, Estados Unidos: "Além dêsse permanente processo de auto-avaliação, os sistemas educacionais devem submeter-se periodicamente a exame crítico e construtivo por parte de educadores de outros sistemas educacionais, empenhados como seus colegas nacionais, no mesmo esforço comum. A factibilidade e o valor dêstes "confrontos" já foram claramente demonstrados entre os países desenvolvidos. No caso dos países em desenvolvimento, um processo semelhante de exames mútuos por países vizinhos poderia ser organizado através da UNESCO ou da organização regional adequada".

Tendo em vista as anteriores considerações, o INEP submete à Comissão AD HOC da Educação, da Organização dos Estados Americanos, o presente projeto, que se intitula: "Condições e pressupostos de mudança na política educacional. (Problemas de organização administrativa, planejamento educacional e assistência)."

II. Objetivos

A) Fixar os problemas da política educacional, segundo a perspectiva estabelecida na parte 1 dêste documento.

B) Elaborar modelos de política educacional, em cujo contexto se articulem a organização administrativa, o planejamento educacional e a assistência técnica. Deverão ser encontrados modelos diversificados segundo as peculiaridades de cada país, ou das diversas regiões em que porventura se divida.

III. Descrição do Projeto

A) Duração - 5 anos

B) Etapas

1. A primeira etapa consistirá na realização de um seminário no Brasil, sobre "pressupostos e condições de mudança educacional nos países da América", compreendendo quatro fases:

a) Fase preparatória - formulação do temário com a utilização de subsídios que desejem fornecer os países participantes; elaboração de textos sobre os problemas incluídos no temário, os quais serão distribuídos com a devida antecedência aos países participantes.

b) Seminário no Rio de Janeiro para debater o temário com base nos textos mencionados no item anterior. (duas semanas)

c) Colóquio Estadual nos moldes utilizados pelo CEOSE (o documento anexo, que é o relatório do primeiro desses Colóquios ilustra o tipo de análise adotado pelo CEOSE). (uma semana)

d) Nôvo seminário no Rio de Janeiro para a análise crítica do Colóquio Estadual. (uma semana)

2. As etapas subsequentes serão definidas e escalonadas por ocasião do seminário no Rio de Janeiro, com a responsabilidade solidária dos vários países participantes, já que depende do consenso a ser obtido • êxito efetivo do empreendimento. Em todo caso, a seqüência de programa deverá abranger:

a) a realização de novos encontros em diferentes países do Continente, visando à implantação progressiva de novas estruturas e métodos de ação nos sistemas educacionais;

b) o estabelecimento de comunicações permanentes entre os vários países membros da Organização, pela qual fique assegurada a continuidade do processo a ser desencadeado pelo projeto, e a avaliação sistemática de seus resultados. Uma das formas de promover essa articulação poderá ser a presença, cada ano, junto ao CEOSE, de observadores de determinado número de países membros da OEA, a fim de se inteirarem dos métodos de trabalho adotados por essa Comissão, e de seus resultados.

C) Descrição das atividades

Caberá ao CEOSE:

- coordenar o encontro, desde sua fase preparatória contando com a colaboração direta dos órgãos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais;
- redigir alguns dos documentos a serem discutidos;
- escolher os relatores dos demais documentos;
- convidar especialistas brasileiros ou estrangeiros, para prestarem colaboração técnica ao projeto em qualquer de suas etapas.

D) Estratégia adotada para alcançar os objetivos:

A estratégia foi definida, quanto aos fundamentos, no item I, e quanto aos métodos, no item III. Em relação a êstes, vale destacar que o Colóquio Estadual permite acompanhar, ao vivo, os processos e técnicas usados pelo CEOSE.

E) Participantes

Tendo em vista os objetivos do projeto, e a necessidade de que esforços desta ordem devem justificar-se pelo seu efeito multiplicativo, os participantes devem ser pessoas-chave nos respectivos sistemas educacionais, seja no plano administrativo, seja no plano pedagógico.

IV. Recursos

A) Caberá ao INEP a responsabilidade quanto às instalações, equipamentos e serviços de secretaria, além dos encargos atribuídos ao CEOSE e ao CBPE, com os recursos constantes do orçamento do Ministério da Educação e Cultura.

B) Caberá à OEA assegurar a passagem e hospedagem aos participantes de fora do Brasil, assim como atender às despesas relacionadas com a vinda de especialistas estrangeiros, mencionados no item C e com a publicação do relatório final. Essas despesas podem ser estimadas aproximadamente, em NCr\$ 30.000,00.

V. Avaliação do projeto

A avaliação do projeto será realizada mediante as seguintes atividades:

- A. Relatório circunstanciado de cada etapa cumprida;
- B. Observação do processo de implantação das novas estruturas, inclusive através de contatos periódicos com as autoridades encarregadas da execução das reformas.

Durmeval Trigueiro Mendes

Coordenador do CEOSE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

ASSISTÊNCIA TÉCNICA AOS ESTADOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO
(COLÓQUIOS ESTADUAIS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS
DE EDUCAÇÃO - CEOSE)

1967

INFORMAÇÃO PRÉVIA

Os CEOSE constituem um sistema de assistência técnica do MEC aos Estados, por intermédio do INEP. Como todo sistema, baseiam-se em objetivos bem definidos e dispõem de instrumentos adequados para a sua realização.

Coube ao Prof. Carlos Pasquale a idéia inicial e as primeiras providências para a sua implantação; e ao seu sucessor no INEP, Prof. Carlos Mascaro, não só a concretização do programa como as modificações que lhe acentuaram o caráter operacional.

A responsabilidade técnica do programa — elaboração e execução — foi atribuída a uma Comissão de especialistas brasileiros e peritos da UNESCO, sob a coordenação do Prof. Durmeval Trigueiro.

Os três documentos reunidos neste caderno configuram o sentido dos CEOSE — o que inspirou a sua criação, e o que emergiu, afinal, das próprias experiências realizadas. Apesar da reiteração de certas idéias nos textos — redigidos em diferentes momentos dos CEOSE — evitamos fundi-los num só documento, para que ficasse caracterizado o papel da experiência em nosso esforço e o progressivo delineamento que êle foi impondo aos nossos objetivos e métodos de trabalho.

O primeiro documento contém a doutrina dos CEOSE, e os outros, indicações referentes ao seu modo de operar.

DOCUMENTO 1

OS CEOSSE COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO.

1. A Lei de Diretrizes e Bases constitui, apesar de suas deficiências, o mais realista dos estatutos educacionais já outorgados ao país. É por isso mesmo, o mais viável, e o mais apto a combinar as aspirações que expressa com as condições reais do Brasil. A integração dos ideais na realidade como instrumento fertilizador, e não como utopia estéril, confere à Lei uma objetividade dinâmica capaz de impulsionar o desenvolvimento da educação brasileira. Nisso, a nova sistemática se distingue das que a precederam, resultantes de formulações abstratas elaboradas pela burocracia, ao arrepio dos condicionamentos e possibilidades inscritas na experiência.

2. Mas a Lei de Diretrizes e Bases é menos um código de prescrições casuísticas que uma carta de princípios suficientemente nítidos, mas também flexíveis, para abrigarem a diversidade das situações e de experiências dentro duma organização saudavelmente pluralística.

Ela não fez tudo, nem pretendeu fazê-lo; não é o fim, mas o princípio, ou seja, a instauração de um processo criador, que, como tal, terá de brotar dos vários campos da experiência educacional. Não há mais um órgão de fazer leis, divorciado dos setores que fazem educação: sob a égide de uma lei mais inspiradora, que limitadora, a praxis em que está engajado cada Estado, ou cada instituição, é que vai delineando as suas estruturas e o seu comportamento. Reconhecemos que a filosofia, aqui definida, só incompletamente chegou a expressar-se na lei, sem que, todavia, as incongruências ou falhas sufoquem a sua inspiração e as suas virtualidades.

3. Está portanto em processo a nova organização educacional, com as transformações que reclama. Não se implantou uma arquitetura legal acabada: autorizou-se o fieri sob o impulso da iniciativa e dos progressos da experiência por parte das Administrações estaduais e municipais, das Universidades e escolas, de todas as instituições ligadas à educação.

Ocorre, todavia, que essa filosofia liberadora surpreendeu os Estados, e as instituições despreparadas para utilizá-la. Forçados ao longo regime da docilidade, que lhes retirava a iniciativa intelectual e a responsabilidade de analisar e resolver seus próprios problemas, tornaram-se, muitas delas, vítimas da estagnação, desprovidas, por isso mesmo, do cabedal de informações e idéias, e dos quadros técnicos indispensáveis ao cumprimento das tarefas que lhes foram transferidas.

4. Impõe-se, destarte, que os Estados se ponham, rapidamente, em nível com o grau de responsabilidade que a lei lhes conferiu, e procurem atingir as condições necessárias à realização duma política criadoramente autônoma. Se não, permanecerão, por inércia, dependentes do Ministério da Educação, ou deixarão tudo como dantes, perdendo a chance de renovar o velho estilo burocrático e formalista.

5. É claro que a autonomia dos Estados e das outras instituições educacionais não exclui o Ministério na formulação e na execução de uma política nacional de educação. De resto, só o Governo federal poderá promovê-la, por lhe ser exclusiva a autoridade de definir certos objetivos comuns, que transcendem as particularidades regionais, e devem consubstanciar-se nos Planos nacionais de educação primária, média e superior. Não se trata apenas dum imperativo sociológico, de exprimir a solidariedade das partes numa política que interessa a Nação como um todo, e de propiciar, pela ação estimuladora do Poder público e pela mobilização integrada dos recursos humanos e materiais, a aceleração do nosso progresso social, econômico e cultural. Trata-se, igualmente, dum postulado da Lei de Diretrizes e Bases que atribuiu ao Ministério da Educação e Cultura a responsabilidade de formular os referidos Planos, à base dos recursos federais destinados à educação. Res-

saltam daí duas linhas de ação: uma, que configura a iniciativa própria do Ministério da Educação e Cultura na distribuição dos recursos federais; outra, que define um estilo de ação cooperativa, junto a outras esferas do poder público ou da iniciativa privada. Numa e noutra perspectiva, terá o Ministério de proceder a uma substancial revisão de seus métodos de ação, trocando o estilo autoritário pelo diálogo. Os Planos, ainda que baseados nos recursos federais, deverão recobrir iniciativas que em larga escala se devem reconhecer à liberdade dos Estados, ou de instituições autônomas, como são as Universidades. Por isso mesmo terão de ser construídos por meio de mútua consulta e interação em tôdas as fases de sua elaboração e execução. Quanto às iniciativas da competência dos Poderes autônomos, a ação do Ministério da Educação e Cultura se exercerá, primordialmente, sob a forma de estímulo e de assistência técnica.

6. Importa delinear claramente a nova posição do Ministério da Educação e Cultura e a inversão de sentido de sua atuação. Presumem alguns, equivocadamente, o seu esvaziamento, desde o momento em que se deslocaram do centro para a periferia as responsabilidades da política educacional. Se é verdade que fugiram dos órgãos centrais para os Estados atribuições primárias de ação, também deve partir daqueles para estes um constante fluxo de cooperação técnica e financeira, e no caso desta última, sob a caução de diretrizes formuladas pelo Governo federal tanto quanto possível com a participação e solidariedade dos próprios Estados. O Poder federal se vai despojando, em boa hora, de considerável soma de encargos administrativos, mas não do dever de participar, em nova forma, e solidariamente, da política educacional descentralizada. Persisto, pois, com outra perspectiva, a sua função irradiadora: menos normativa que supletiva, não mais como órgão da lei, prolongador da eficácia coatora, mas como órgão de cooperação. Cessa o poder de polícia, e em seu lugar se instaura o poder criador da política. Substitui-se o jurisdicção burocrático pelo espírito de empreendimento. A Lei não outorgou ao Ministério da Educação e Cultura autoridade para comandar uma casualística formal mas para mobilizar instrumento de ação. E nisso consiste sua inovação revolucionária.

Por outro lado, força é admitir que parte da autoridade do Ministério lhe é atribuída em caráter exclusivo, enquanto instância normativa para determinados fins. Mas outra parte está na dependência da capacidade real, em termos de competência intelectual e técnica, revelada pelos executores de sua política.

O que a Lei de Diretrizes e Bases introduziu em nossa sistemática educacional foi, de um lado, o imperativo da competência pessoal dos administradores e dos técnicos, e de outro, a necessidade do diálogo que, a partir dela, se armou entre os órgãos centrais e os periféricos. Não só porque o laço hierárquico se flexibilizou em estilo de cooperação, como também porque tais relações não ficam prefixadas na lei escrita, mas se deverão articular, dinamicamente, na base dos fatos em sua contínua fluidez e mutação. O novo regime se caracteriza pela mobilidade, pela variedade das soluções, e pelos vínculos pessoais, vivos, que devem presidir a política educacional. Tínhamos, antes, a política estática, baseada no predomínio da lei uniformizadora e imutável; as normas eram estabelecidas unilateralmente pelas autoridades da cúpula que, a partir daí, passavam a ignorar o seu confronto com as situações concretas.

Foi, destarte, removido o autoritarismo abstrato e instituído um método de comunicação em torno de problemas reais; substituída a disciplina mecânica pela interação ordenada. Tivemos, afinal, o triunfo do realismo, antepondo-se a realidade à norma, o movimento à fixidez, os conteúdos situacionais às generalidades da lei, o dinamismo pessoal à impessoalidade cartorial. Acabou o tout fait; a ação do Administrador e do técnico se afirma, aqui e agora, em cada emergência de permanente devenir da realidade social e educacional.

7. Duas consequências fundamentais resultam dessa transformação:

a primeira é que só se realizará a política instituída na Lei, se houver, de um e outro lado - no centro e na periferia - líderes e técnicos suficientemente lúcidos e adestrados para o diálogo; a segunda, a autoridade do Ministério da Educação tende a afirmar-se, crescentemente, mais intelectual e técnica que burocrática. O burocratismo foi, realmente, varrido pela Lei de Diretrizes e Bases.

E afortunadamente, pois uma das origens da crise educacional brasileira estava na visão burocrática que eliminava ou escamoteava o conteúdo dos problemas, de tal modo que a escola e a realidade nacional passaram a ignorar-se como duas ordens incomunicáveis.

Não reside, mais, a força do Ministério da Educação e Cultura na imperatividade de seus editos, mas na excelência de seus conselhos. E, se é verdadeira a constatação de que as soluções educacionais não podem esgotar-se nas diligências burocráticas, segue-se, igualmente, que o estudo e a gestão dos assuntos educacionais não pode ser atribuição apenas de burocratas ou de "técnicos", mas, sobretudo, de uma elite cultural capaz de dar conteúdo real à educação.

Para ser realista, é preciso ter a inteligência adequada da realidade; se foi nociva a ignorância dos fatos, na fase cartorial, muito mais o seria, agora, que se faz o jogo da verdade. O realismo, que constitui o grande desafio lançado ao Ministério da Educação, reclama uma mobilização de energias - muito maior que dantes, pois se trata, neste momento, da verdadeira eficiência: a que se impõe, democraticamente, pelo vigor de sua lucidez, e pelo zelo de sua presença.

A outra razão em que se baseia a autoridade do Ministério da Educação e Cultura, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, consiste na necessidade de ser formulada uma política nacional. Mantida, sempre, a preliminar da integração dialética, tal autoridade não se constitui, superpondo-se à dos Administradores de outras áreas, mas pela capacidade de definir objetivos gerais à sua política, e de ajustar, a eles, os programas específicos dos Estados e das instituições autônomas.

8. Tais são os postulados em que assenta o plano dos Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação (CEOSE). Trata-se de preparar as condições mediante as quais possa ter aplicação concreta a Lei de Diretrizes e Bases e a sua filosofia.

9. Parte-se da idéia de uma unidade construída, - democraticamente, sobre a diversidade. Pretende-se reconhecer a nossa múltipla realidade sócio-cultural e educacional, consagrar a originalidade das experiências estaduais, - além de outras fora do controle federal e alcançar a unidade da política nacional da educação através das diferenças complementarmente articuladas. Em vez de primitiva uniformidade, empobrecida, cabe ao Governo Federal, na perspectiva do LDB, construir outra unidade: o nosso esquema se inspira, destarte, no pluralismo convergente que integra num esforço comum o ensino público e o ensino privado, a ação federal e a dos Estados, Municípios e instituições autônomas. Procura-se, ademais, identificar a peculiaridade de cada nível do ensino e da política que lhe corresponda.

Cabe ao MEC combinar a ação diversificada das várias esferas do poder, e, além disso, fundir a doutrina com a experiência, e aí ressalta a sua importância como órgão da política educacional. As idéias e fatos andaram quase sempre separados em nossos programas de educação: aqueles continuaram a ser declamados, inutilmente, e estes a ser relegados ao velho e opaco empirismo; entre ambos, um intervalo que impedia a comunicação fertilizadora.

10. A iniciativa do INEP ao instituir os CEOSE está enquadrada nas suas atribuições legais como órgão de pesquisa, documentação e informação educacionais em todas as áreas e níveis. O instrumento específico para realizar, tanto a articulação administrativa como a fusão entre as idéias e os fatos, deverá ser o Plano, fecho natural dos esforços empreendidos pelos

CEOSE. Pela constituição da equipe que os promove, pela filosofia que os inspirou e pela metodologia empregada, parece-nos que os CEOSE se constituem no mecanismo perfeitamente adequado à elaboração dum plano nacional de educação. Um plano que não seja apenas especulativo ou cerebrino, nem tampouco mera expressão duma vontade central autoritária, mas, ao contrário, a conveniente orquestração das diversidades brasileira, sob uma liderança nacional que recolha as potencialidades de cada região e as multiplique pela força dinamizadora do todo.

DOCUMENTO 2

COLÓQUIOS ESTADUAIS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DE SISTEMAS DE EDUCAÇÃO:

OBJETIVOS E FUNCIONAMENTO

I. Os CEOSE (Colóquios Estaduais sobre a Organização de Sistemas de Educação) se prendem a duas consequências extremamente importantes da Lei de Diretrizes e Bases: a descentralização da política educacional, de que resultou a criação de vinte e dois sistemas estaduais de educação, em lugar do antigo sistema único, comandado artificialmente pelo MEC; e a novo caráter imposto às atividades deste.

II. Contudo, a salutar autonomização dos sistemas estaduais, que lhes permite o esforço criador autêntico, em vez da simples e mecânica repetição dos clichês recebidos do MEC, não pode efetivar-se sem a colaboração técnica que a este incumbe oferecer. Faltam aos sistemas estaduais quadros técnicos na quantidade e, às vezes, com a aptidão suficiente para assumirem responsabilidades que jamais tiveram. Todavia, os vinte e dois sistemas convivem dentro da unidade nacional, sendo perfeitamente possível uma política que mobilize os melhores, estejam onde estiverem, para juntos, de forma sistemática, oferecerem assistência aos Estados, ou aos setores ainda emperrados da educação — em qualquer Estado, ou mesmo no sistema federal.

III. Essa é, de resto, a nova função dos vários departamentos e serviços do MEC. Procurando situar-se adequadamente na sistemática instituída pela Lei de Diretrizes e Bases, entendeu o INEP, ao cabo de estudos que tiveram a colaboração de vários educadores qualificados, que a mais apropriada forma de exprimir-se eficazmente a sua atuação, segundo o espírito da Lei, seria a cooperação técnica nos moldes afinal consubstanciados nos CEOSE.

IV. Que representam esses Colóquios? quais os seus objetivos? como estão organizados? quais as suas implicações e efeitos?

A. O que representam

Os CEOSE significam a presença de uma equipe de educadores e especialistas de alto nível, junto a cada Estado, realizando aquilo que se vem pretendendo inútilmente fazer através de ofícios, relatórios e outros expedientes burocráticos; ou com reduzida eficiência, através de congressos e reuniões mais ou menos formais. Essas equipes vão realizar, por assim dizer, um trabalho artesanal, tomando problemas e soluções, não por palavras, mas operativamente: na sua origem, na sua significação, e sobretudo, na maneira de fazer as coisas. A teoria comparecerá nesses encontros dentro do seu justo papel, de assegurar princípios e critérios que servirão de apoio permanente à prática, evitando que esta se esgote no simples treinamento.

Os Colóquios representam também a possibilidade de recolher diretamente em cada Estado informação válida sobre o respectivo sistema educacional global e sobre os seus aspectos mais significativos. Tem faltado, em nosso país, um instrumento dessa natureza na coleta de dados indispensáveis à orientação do MEC, para que este possa agir, não abstratamente e, sim, a partir da experiência real em desenvolvimento em cada Estado.

Cumpra esclarecer que a idéia, a organização da equipe e o estilo de assistência técnica consubstanciado em nosso programa se baseiam no pressuposto de que as pessoas competentes estão, em grande parte, dispersas pelos próprios Estados, e que, em vez de propor diretrizes e idéias de uma possível instância central, cabe-nos recolher a experiência dessas pessoas e articular, ordenadamente, a sua contribuição em proveito de todo o país.

B. O que pretendem

O objetivo fundamental do nosso programa consiste em tornar efetiva a existência dos sistemas estaduais de educação. Depois de seis anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases, que os instituiu, ainda é muito tênue a sua realidade; basta atentar para a extrema debilidade dos Conselhos de Educação em alguns Estados; e onde o Conselho Estadual não constitui um dos eixos do sistema, é impossível que funcione a Lei de Diretrizes e Bases. Com efeito, cabe aos Conselhos, entre outras prerrogativas e encargos, a elaboração dos planos de educação nos Estados: onde vem sendo cumprido tão importante mandamento legal?

Para assegurar a real implantação dos sistemas estaduais, impõe-se que as idéias, fórmulas e soluções recebidas em cada Estado, tanto do MEC quanto de outros Estados — às vezes por simples mimetismo — sejam perfeitamente conscientizados: só a partir dessa conscientização, eles poderão saber se o que foi importado lhes convém, e, em caso afirmativo, como incorporá-lo à sua viva tessitura. A verdadeira assistência técnica, portanto, não é a que se realiza por meios burocráticos, mas por aquele processo "artesanal" que permita a elaboração e execução da idéia em cada lugar, com a mente e as mãos dos que vão realizá-la e desenvolvê-la.

Não é necessário ponderar que tal assistência estará condicionada em cada Estado às suas necessidades, ao grau e condições de seu desenvolvimento e às intenções de sua Administração. Poderá acontecer que, nos lugares onde a experiência educacional tiver alcançado um nível mais alto de maturidade, a presença da equipe represente sobretudo a oportunidade de um confronto de pontos de vista, e de uma troca de experiências. Tal fato não retiraria à cooperação técnica o seu valor, dado o sentido particularmente fertilizador dêsse cotejo.

C. A organização da equipe

Tendo em vista a necessidade de especialistas altamente categorizados, planejou o INEP a constituição de uma equipe, com educadores brasileiros e peritos da UNESCO, sob a coordenação do Prof. Durmeval Trigueiro Mendes. Os peritos da UNESCO são os professores Michel Debrun e Jacques Torfs; quanto aos especialistas brasileiros, está previsto um sistema flexível de convocação que permita o seu revezamento, já que o grande número de Colóquios e o largo período de tempo em que se vão desdobrar, torna impraticável a presença permanente das mesmas pessoas na equipe. A relação deles será comunicada ao Estado interessado antes de cada Colóquio.

D. Métodos de trabalho

O programa em cada Estado terá a duração média de 8 dias e desenvolver-se-á tendo em vista:

a) o diagnóstico da situação com a indicação de medidas administrativas e técnicas que possam conduzir à implantação de novas estruturas ou mecanismos no sistema de educação do Estado e na organização da respectiva Secretaria de Educação; b) a discussão de idéias que devam lastrear a sua política de educação; c) o planejamento educacional.

E. Implicações e efeitos

Não será apreendido o verdadeiro sentido dos CEOSE sem a perspectiva de seus desdobramentos no futuro; por outras palavras: os oito dias dos CEOSE não se destinam a resolver, mas a revolver; representam, antes de tudo, o desencadear de um processo que vai reclamar continuidade.

A eficiência dos Colóquios poderá ser imediata ou mediata, de acordo com a natureza de cada problema: para alguns, a solução pode resultar do próprio encontro; para outros, não se poderá ir além de indicações, a modo de roteiros, entregues à boa vontade e ao dinamismo das administrações.

Sendo inevitável a projeção no futuro dos problemas suscitados nos CEOSE e das soluções que eles apenas iniciam, procurará o MEC escolher o adequado instrumento de sustentação desses esforços, ou seja, a institucionalização de uma verdadeira política de assistência técnica aos sistemas estaduais de educação.

DOCUMENTO 3

ASSISTÊNCIA TÉCNICA AOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DOS ESTADOS.

1. A antiga posição do Ministério da Educação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases, sofreu o MEC uma completa vira da nas suas posições. Antes, êle reduzia t $\hat{o}$ da a educação brasileira a um molde uniforme, elaborado nos seus gabinetes burocráticos, donde sua ação, nessa época, ter se caracterizado: a) pela centralização, que eliminava qualquer autonomia dos Estados; b) pelo burocratismo, que transformava problemas de filosofia e de técnica educacional em problemas burocráticos; c) pela falta de cooperação e aconselhamento técnico dos órgãos federais em relação aos Estados, já que o mandonismo federal, como força apenas co atora, limitava-se a impor, em vez de propor. Escudando-se na eficácia da lei, não se preocupavam os dirigentes do sistema federal com a pesquisa, com a busca das soluções tecnicamente mais adequadas, nem tampouco com um método de comunicações inter-pessoais, mediante o qual as idéias oriundas das experiências mais ricas pudessem ser levadas a todos os Estados. Em vez do intercâmbio de idéias, reinavam os decretos e portarias, em lugar do encontro das pessoas, a ação impessoal do diário oficial e do correio.

2. A nova posição.

A Lei de Diretrizes e Bases tornou impossível a continuação dê se sistema. O MEC deixou de ser o laboratório de fórmulas cerebrinas a serem adotadas compulsoriamente pelos Estados; ao contrário, 22 sistemas de educação - tantos quantos os Estados - se tornaram possíveis a partir daquele documento liberatório. Digo - se tornaram possíveis - para acentuar que essa autonomização dos sistemas estaduais não é automática: ela é antes de tudo intelectual, e enquanto não tiver cada Estado idéias educacionais bem elaboradas, que resultem da reflexão aprofundada sobre suas condições próprias, o seu sistema educacional não será a resposta exigida pelas suas necessidades sociais, econômicas e políticas.

3. A razão dos CEOSE

Para atender a essa premente necessidade dos Estados - de possu irem idéias adequadas sobre a educação e sua política, e não só idéias, co mo também staff, instrumentos de análise e de planejamento, estrutura admi nistrativa e técnica apropriadas - é que se criou êsse novo mecanismo cha mado Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação.

A iniciativa de sua criação coube ao INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), órgão que, pela sua amplitude - envolvendo todos os graus e modalidades de educação - e, pela sua destinação própria - pesqui sa, experimentação e elaboração pedagógica -, oferece as condições ideais para tal empreendimento.

Os CEOSE constituem o instrumento mais qualificado e o processo mais orgânico de assistência técnica do MEC aos Estados.

4. As três fases dos CEOSE.

Tal assistência abrange três etapas. Destinar-se-á a primeira ao levantamento de dados sobre a situação educacional do Estado, tendo em vista o diagnóstico e, com base neste, as sugestões concretas sobre a es trutura administrativa da Secretaria da Educação, mecanismos de planeja mento educacional e o correto entrosamento entre o Conselho Estadual de E ducação e a Secretaria da Educação.

Na segunda etapa, promoverão os CEOSE, em conjunto com as equipes locais, constituídas já sobre as novas bases propostas na primeira etapa, estudos relacionados com a própria política educacional e o seu planejamento.

A terceira fase - ou melhor, o terceiro aspecto dos CEOSE, pois se trata de atividades susceptíveis de desenvolver-se simultaneamente com as etapas já mencionadas - destinar-se-á à formação dos especialistas que faltam ao Estado, ou ao seu aperfeiçoamento, quando fôr o caso. Às vezes, há os especialistas mas não são aproveitados pelo sistema, onde falta a área técnica que eles representam. É o que às vezes ocorre com a estatística, por exemplo. *

§. Conclusão

O nosso trabalho é técnico. Mas as mudanças num sistema educacional constituem uma decisão política, no sentido justo da palavra. Se os poderes a que está afeta a condução dos negócios públicos não transformam as idéias em decisões, todo esforço técnico se torna ineficaz. Ao menos por enquanto, pois resta sempre o seu poder germinativo, capaz de produzir frutos no futuro.

Guanabara, 27 de fevereiro de 1967

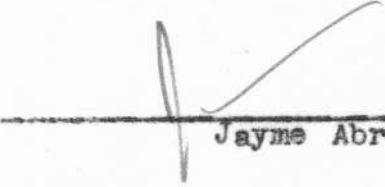
Meu caro Durmeval:

Ao correr da pena, está aí elaborada uma série de tópicos que me parecem importantes e práticos no campo do ensino médio, a serem debatidos nos CROSES.

Será isso que você deseja de mim ?

Se não for, desculpe.

Abraços do, *Jim*,



Jayme Abreu

P.S. Como vê, não há nem sei se pode haver, "urvidade"...

(Ensino Médio)

- I - O problema da articulação entre a escola primária e a escola média.
A concepção de unificação do ensino no sistema escolar e as necessidades sócio-culturais de extensão da escolarização obrigatória.
- I A - O sistema de transição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
Crítica ao sistema adotado.
Os "exames de admissão" e uma interpretação do seu sentido.
- II - O primeiro ciclo da escola média. Exposição e crítica das várias formas de organização adotadas para o primeiro ciclo do ensino médio.
- IIA - O ginásio único. O núcleo básico de conhecimentos comuns e os instrumentos para exploração de tendências e aptidões. O sentido pedagógico na iniciação ao trabalho.
- IIB - O primeiro ciclo do ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases. Exposição e crítica.
- III - O segundo ciclo da escola média.
Objetivos e organização.
A escola média "terminal" e a escola média propedêutica.
- IIIA - O segundo ciclo do ensino médio e a LDB - Exposição e crítica.
- IV - A articulação entre o ensino médio e o superior.
O colégio universitário. Os Institutos Centrais.
- IV - A articulação entre o ensino médio e o superior na LDB. Exposição e Crítica.
- V - O Currículo na escola secundária. Tipos de estrutura curricular.
- VA - Crítica da organização do currículo por matérias na escola secundária brasileira, antes e depois da LDB.
- VI - Sistemas de promoção na escola média.
A escola seriada.
Os critérios da promoção flexível e a escola não seriada no primeiro ciclo da escola média.
- VII - Formação docente para a escola média.
A docência no primeiro e no segundo ciclos.
O magistério de Cultura geral e o de Cultura técnica.
Sistema de remuneração.
- VIII - Modelos de organização da escola média.
A escola compreensiva; a escola especializada. Exposição e crítica.
- IX - O problema de expansão da escola média.
Formas de expansão; a escola pública, as bolsas de ensino.
- X - A direção da escola média. Os serviços técnicos na escola média: a

orientação educacional e a orientação profissional na escola média.
O prédio escolar e o aparelhamento didático.

XI - A escola média e sua integração na comunidade. Formação da cidadania.

A: cultura geral e a formação profissional em nível médio.

Necessidade de expansão dos quadros profissionais de nível médio.

Guanabara, 27 de fevereiro de 1967

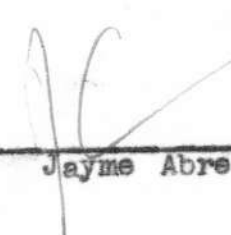
Meu caro Durmeval:

Ao correr da pena, está aí elaborada uma série de tópicos que me parecem importantes e práticos no campo do ensino médio, a serem debatidos nos CROSES.

Será isso que você deseja de mim?

Se não for, desculpe.

Abraços do, *my*,



Jayme Abreu

P.S. - Como vê, não ha nem si se pode chamar, "unidade"...

(Ensino Médio)

- I - O problema da articulação entre a escola primária e a escola média.
A concepção de unificação do ensino no sistema escolar e as necessidades sócio-culturais de extensão da escolarização obrigatória.
- IA - O sistema de transição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
Crítica ao sistema adotado.
Os "exames de admissão" e uma interpretação do seu sentido.
- II - O primeiro ciclo da escola média. Exposição e crítica das várias formas de organização adotadas para o primeiro ciclo do ensino médio.
- IIA - O ginásio único. O núcleo básico de conhecimentos comuns e os instrumentos para exploração de tendências e aptidões. O sentido pedagógico na iniciação ao trabalho.
- IIB - O primeiro ciclo do ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases. Exposição e crítica.
- III - O segundo ciclo da escola média.
Objetivos e organização.
A escola média "terminal" e a escola média propedêutica.
- IIIA - O segundo ciclo do ensino médio e a LDB - Exposição e crítica.
- IV - A articulação entre o ensino médio e o superior.
O colégio universitário. Os Institutos Centrais.
- IV - A articulação entre o ensino médio e o superior na LDB. Exposição e Crítica.
- V - O Currículo na escola secundária. Tipos de estrutura curricular.
- VA - Crítica da organização do currículo por matérias na escola secundária brasileira, antes e depois da LDB.
- VI - Sistemas de promoções na escola média.
A escola seriada.
Os critérios da promoção flexível e a escola não seriada no primeiro ciclo da escola média.
- VII - Formação docente para a escola média.
A docência no primeiro e no segundo ciclos.
O magistério de Cultura geral e o de Cultura técnica.
Sistema de remuneração.
- VIII - Modelos de organização da escola média.
A escola compreensiva; a escola especializada. Exposição e crítica.
- IX - O problema de expansão da escola média.
Formas de expansão; a escola pública, as bolsas de ensino.
- X - A direção da escola média. Os serviços técnicos na escola média: a

orientação educacional e a orientação profissional na escola média.
O prédio escolar e o aparelhamento didático.

XI - A escola média e sua integração na comunidade. Formação da cidadania.

A: cultura geral e a formação profissional em nível médio.

Necessidade de expansão dos quadros profissionais de nível médio.

Guanabara, 27 de fevereiro de 1967

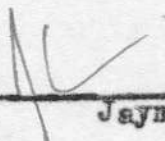
Meu caro Durmeval:

Ao correr da pena, está sã elaborada uma série de tópicos que me parecem importantes e práticos no campo do ensino médio, a serem debatidos nos CROSES.

Será isso que você deseja de mim ?

Se não for, desculpe.

Abrços do, *thy*,


Jayme Abreu

P.S. - Como vê, não ha nem sei se pode haver, "unividade"...

(Ensino Médio)

- I - O problema da articulação entre a escola primária e a escola média.
A concepção de unificação do ensino no sistema escolar e as necessidades sócio-culturais de extensão da escolarização obrigatória.
- I A - O sistema de transição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
Crítica ao sistema adotado.
Os "exames de admissão" e uma interpretação do seu sentido.
- II - O primeiro ciclo da escola média. Exposição e crítica das várias formas de organização adotadas para o primeiro ciclo do ensino médio.
- IIA - O ginásio único. O núcleo básico de conhecimentos comuns e os instrumentos para exploração de tendências e aptidões. O sentido pedagógico na iniciação ao trabalho.
- IIB - O primeiro ciclo do ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases. Exposição e crítica.
- III - O segundo ciclo da escola média.
Objetivos e organização.
A escola média "terminal" e a escola média propedéutica.
- IIIA - O segundo ciclo do ensino médio e a LDB - Exposição e crítica.
- IV - A articulação entre o ensino médio e o superior.
O colégio universitário. Os Institutos Centrais.
- IV - A articulação entre o ensino médio e o superior na LDB. Exposição e Crítica.
- V - O Currículo na escola secundária. Tipos de estrutura curricular.
- VA - Crítica da organização do currículo por matérias na escola secundária brasileira, antes e depois da LDB.
- VI - Sistemas de promoções na escola média.
A escola seriada.
Os critérios da promoção flexível e a escola não seriada no primeiro ciclo da escola média.
- VII - Formação docente para a escola média.
A docência no primeiro e no segundo ciclos.
O magistério de Cultura geral e o de Cultura técnica.
Sistema de remuneração.
- VIII - Modelos de organização da escola média.
A escola compreensiva; a escola especializada. Exposição e crítica.
- IX - O problema de expansão da escola média.
Formas de expansão; a escola pública, as bolsas de ensino.
- X - A direção da escola média. Os serviços técnicos na escola média: a

orientação educacional e a orientação profissional na escola média.
O prédio escolar e o aparelhamento didático.

XI - A escola média e sua integração na comunidade. Formação da cidadania.

A: cultura geral e a formação profissional em nível médio.

Necessidade de expansão dos quadros profissionais de nível médio.

Meu caro Jayme,

Estou viajando para S. Paulo, onde ficarei 8 dias. Não tendo podido comparecer em São Paulo nos últimos dias, não quis ~~quise~~ retardar o assunto das conferências. Reservei para você, no término da 1ª semana dos CROSC, o curso médio na Boracá (na aprelvada). Apresento o quadro geral, características, tendências, etc. - com o aspecto quantitativo e qualitativo. O espírito desses trabalhos se norteará pela intervenção prática: levar os Administradores e Técnicos, os melhores, os distantes da educação, a sua auto-análise, procurando alertá-los para o sentido real de suas experiências (como a dos ginásios voltados para o trabalho p. ex.) etc. Além, estamos reproduzindo o término dos CROSC exatamente para impedi-lo em caráter prático, operativo

Tudo isso você sabe por magnificamente. Não à toa, e até breve.

Abraço afetoso de seu

Duménil.

COLÓQUIOS REGIONAIS SOBRE A
ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE
ENSINO

PROGRAMA

1ª SEMANA

(5 dias)

Considerações preliminares

1º dia : A. Os objetivos dos "CROSE"

Relatores: Prof. Carlos Pasquale
Prof. Durmeval Trigueiro Mendes

B. A Lei de Diretrizes e Bases

Relator: Prof. Durmeval Trigueiro Mendes

2º dia : Panorama Histórico da Educação Brasileira

Relator: Prof. Michel Debrun

3º dia : Ideais e Realizações dos Pioneiros da Geração de 1930

Relator: Prof. Michel Debrun

4º dia : O ensino primário, o médio e o superior na Lei de Diretrizes e Bases

Relatores: Prof. Carlos Pasquale
P^º José Vasconcelos
Prof. Newton Sucupira

5º dia : A Atualidade educacional brasileira

Relator: Prof. Durmeval Trigueiro Mendes

2ª SEMANA

(9 dias: de uma segunda-feira à terça-feira
da semana seguinte, com intervalo no domingo)

Técnicas de avaliação e processos de racionalização dos sistemas educacionais

1ª Parte (4 dias): Técnicas de avaliação

1º dia : A Pesquisa Sociológica no Campo Educacional

Relator: Prof. Michel Debrun

2º dia : A Pesquisa e a Experimentação Pedagógicas

Relator: Prof. Pierre Furter

3º dia : As Estatísticas Educacionais

Relatores: Prof. Jacques Torfs

Prof.ª Lourdes Brito Pereira

Prof.ª Zélia Pavão

4º dia : O Custo da Educação

Relatores: Prof. Jacques Torfs

Dr. Arlindo L. Correia

2ª Parte (4 dias): Processos de racionalização

5º dia : Princípios e Instrumentos de Reorganização Administrativa

Relatores: Prof. Michel Debrun

Prof. Jacques Torfs

Prof. Vitor Amaral Freire

6º dia : Novos Meios Pedagógicos e Processos Educacionais (TV educativa, por exemplo.

Relator: Prof. Pierre Furter

7º dia : O Planejamento Educacional: exposição e discussão de algumas teorias (Tinbergen, Harbison, Debeauvais, etc...)

Relator: Prof. Michel Debrun

8º dia : O Planejamento Educacional: escolha de um esquema teórico-prático para o caso brasileiro.

Relatores: Prof. Zacharias de Sá Carvalho

Prof. Carlos Frederico Maciel

Dr. Arlindo Correia

3ª SEMANA

(9 dias, de uma segunda-feira à terça-feira da semana seguinte, com intervalo no domingo)

O Sistema Educacional

1ª Parte (5 dias): Grãos e modalidades

1º dia : O Ensino Primário

Relatores: Prof. Paulo de Almeida Campos
Prof. José Querino Ribeiro
Prof. Carlos Pasquale

2º dia : O Ensino Médio e suas Modalidades

Relatores: Prof. Jaime Abreu
P^º José Vasconcelos

3º dia : O Ensino Médio e suas Modalidades

Relatores: Prof. Jaime Abreu
P^º José Vasconcelos

4º dia : O Ensino Superior

Relator: Prof. Durmeval Trigueiro Mendes

5º dia : A Educação Permanente

Relator: Prof. Pierre Furter

2ª Parte (3 dias): Problemas específicos e articulações

6º dia : Problemas Institucionais (leis, administração, contexto sócio-cultural)

Relator: Prof. Durmeval Trigueiro Mendes

7º dia : Problemas Pedagógicos e do Magistério

Relator: Prof. Pierre Furter

8º dia : Problemas Financeiros

Relator: Jacques Torfs

4ª SEMANA

(5 dias)

Educação e desenvolvimento

1º dia : Macro-Economia e Educação

Relator: Prof. Jacques Torfs

2º dia : A Contabilidade Educacional

Relator: Prof. Jacques Torfs

3º dia : Determinação das Necessidades em Mão-de-Obra

Relatores: Prof. Jacques Torfs

Dr. Arlindo Correia

Prof. Luiz Carlos Sibut

4º dia : Condições Culturais, Políticas e Administrativas do Planejamento Educacional

Relator: Prof. Michel Debrun

5º dia : Planejamento Global da Nação e Plano Nacional de Educação

Relator: Prof. Durmeval Trigueiro Mendes

Arquivar na pasta onde
já estão documentos de mesma
procedência - CROPEX - (Doutor).

27. 10. 65

Prof. Jayme
A. S. V. e
Jaqueline M. M.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL

1. Já não mais é necessário que os educadores tratem de convencer os economistas dos efeitos da educação sobre o desenvolvimento. O Colóquio dará um resumo das teorias atuais sobre este tema (rendimento econômico da educação; educação como causa do crescimento do produto nacional, tecnologia e produtividade).

Consultar a este propósito: UNESCO, Economic and social aspects of educational planning, em particular o capítulo preparado por H. Phillips.

O.E.C.D. Politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement. 1962.

O.E.C.D. Aspects économiques de l'enseignement supérieur. 1964.

O.E.C.D. El desarrollo económico y las inversiones en educación. Conferência de Washington. 1961.

A Editôra Fundo de Cultura acaba de publicar uma tradução portuguesa de F. Harbison e G. Myers: "Educação, Mão de Obras e Crescimento Econômico", que analisa o problema da educação em relação com o desenvolvimento e classifica indicadores de desenvolvimento. (de recursos humanos).

2. Os economistas limitam habitualmente a prioridade da educação às suas incidências diretas sobre crescimento econômico (ciências e tecnologia; formação de técnicos e profissionais). Sem falar dos aspectos culturais e sociais da educação, tão evidentes por si mesmos, será apropriado estudar se, no caso do Brasil (como em qualquer país) o desenvolvimento do ensino primário, embora que não tenha conseqüências tão imediatas sobre o desenvolvimento como a tecnologia, não impõe no entanto a sua própria prioridade econômica: promoção da agricultura, preparação de tôdas as camadas da população ativa, promoção da mulher como base das infra-estruturas sociais.

A Conferência de Santiago (1962) salientou as relações entre educação e desenvolvimento.

Não limi-
tar mais
limitaram.
Os aspectos
culturais e
sociais da
educação
são a base
do desenvolvimento
econômico e
social.

O fato significativo é que esta conferência foi organizada e se desenvolveu pela iniciativa da UNESCO, como também da Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina (CEPAL), manifestando assim o novo interesse dos economistas pela educação.

Consultar o relatório preparado pelas autoridades brasileiras para esta conferência.

Veja-se Conferências Interamericanas de educação. Recomendações 1943-1963. INEP, 1965.

Incidentalmente, vale a pena notar que a UNESCO organizará em junho de 1966, em Buenos Aires, uma conferência dos Ministros da Educação que servirá para medir os progressos atingidos desde 1962 no setor da educação nos vários países da América Latina, e que os CROPES poderão por consequência facilitar a coleta de muitos dados e pareceres que ajudarão a delegação brasileira que participará desta Conferência.

4. Os dados fornecidos pela educação comparada facilitam a compreensão das tendências da educação numa escala universal.

Se é certo que no século XIX há exemplos de países que chegaram a um alto nível de industrialização embora tivessem uma população ainda se mi-analfabeta, não se poderia hoje imaginar um país com pretensão a um rápido desenvolvimento industrial e agrícola sem que, por outra parte, se le vante o nível tecnológico da sua população ativa.

Os Colóquios analisarão a situação do Brasil do ponto de vista da sua escolarização, comparada à de outros países. A importação de técnicos (engenheiros estrangeiros, operários e agricultores adultos imigrados) bem como a assistência técnica internacional sob várias formas (regalias de produção, peritos, investimentos industriais) têm disfarçado a posição real do Brasil até agora. O ponto crucial no momento é determinar os limites nos quais o Brasil coloca o futuro de seu desenvolvimento, através de uma política planejada da educação.

5. Tem-se um amplo conhecimento dos desequilíbrios regionais no Brasil, refletidos nas taxas da renda, no produto bruto por capital, pelos salários mínimos, e pelas diferenças nas arrecadações.

Estes desequilíbrios não permitem uma maior expansão do ensino. Será pois útil examinar em relação com este tema dos Colóquios, ou numa outra oportunidade, se a aplicação dos critérios definidos pelo Conselho Federal de Educação para a distribuição dos recursos dos Fundos de ensino tem compensado estas desigualdades.

Consultar "Critérios reguladores da aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário". Conselho Federal de Educação, Divisão 1965. Critérios I e II.

para o trabalho

6. As técnicas de levantamento de mão-de-obra (operários qualificados, técnicos, profissionais) parecem hoje ser capazes de fornecer os critérios que permitam determinar os rumos do ensino, principalmente a partir do ciclo colegial e no ensino superior. Estas técnicas podem contribuir (e já o têm feito), à programação de organizações como o SENAI, do ensino técnico industrial e de determinadas categorias do ensino superior (professores, engenheiros, químicos, agrônomos, médicos, odontólogos, veterinários, farmacêuticos, etc.).

Consultar: O trabalho de engenheiros e técnicos na indústria e a sua formação. Prof. Joaquim Faria Góes Filho e Eng. Roberto Hermete Corrêa da Costa. Fundação Getúlio Vargas, Pesquisa realizada mediante convênio com o Ministério da Educação e Cultura. 1963-1964.

Distribuição e composição educacional no comércio brasileiro. Rio de Janeiro, SENAC. Departamento Nacional de Divisão de Estudos e Pesquisas. 1963.

Análise da demanda de profissionais químicos no Brasil. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Sociedade Brasileira de Instrução. Convênio com a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.

I. Bologna. "O ensino técnico industrial em São Paulo". Revista do Ensino Industrial, julho de 1963.

7. Estas técnicas têm sido praticadas em escala nacional e setorial em vários países (na França, no Commissariat au Plan e na Comissão do Emprego; na Itália: SVIMEZ; nas economias centralizadas: U.R.S.S., Polônia, Iugoslávia).

A O.E.C.D. formulou a doutrina e os procedimentos destas técnicas num manual, preparado pelo Prof. H. Parnes, de que existe uma versão espanhola.

Herbert S. Parnes: La planificación de la educación para el desarrollo económico y social. O.E.C.D. Paris. Existem também versões em inglês e em francês.

Os coordenadores dos colóquios prepararão um resumo e uma adaptação destas fórmulas, assim como informações sobre uma avaliação recente destas técnicas (Seminário da O.E.C.D. sobre levantamento de mão-de-obra . Lima, 1965).

Os pontos que a discussão tentará esclarecer referir-se-ão às condições que um levantamento de mão-de-obra requer: censo de população ativa, estatística dos operários qualificados, dos técnicos e dos profissionais; sua formação educacional; cálculo dos acréscimos de produção por setores dentro do período do plano e estimativa dentro da perspectiva; aplicação de taxas de produtividade por ramos particulares de produção; programação prévia de determinados setores públicos da economia ou da infraestrutura, por exemplo na agricultura, nas obras públicas, na saúde pública, para determinar finalmente as projeções de necessidades de operários qualificados, de técnicos e de profissionais e os níveis educacionais correspondentes.

Esta discussão permitirá indicar os limites destas técnicas e salientar que não podem substituir ou fazer esquecer os outros objetivos da educação, que são a cultura de um povo, e a dignidade dos homens que o compõem. E também permitirá avaliar a contribuição de critérios especificamente educacionais à solução do problema de mão-de-obra e de sua participação ao desenvolvimento: por exemplo o fato de uma educação secundária de bom padrão científico facilitar a formação de técnicos de nível superior e profissionais para o progresso tecnológico ou este outro fato que os operários qualificados e os técnicos de nível médio precisam de uma educação básica, geral e técnica, que lhes dê uma indispensável mobilidade profissional e social.

Também se pode esperar que as discussões esclareçam outros fundamentos destes levantamentos: as estatísticas e a análise das tendências do mercado de trabalho e os mecanismos de produção que ainda não foram montados numa escala global no Brasil, embora existam pesquisas brasileiras interessantes neste campo, a que se fez referência acima.

- II -

TÉCNICAS DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

1. A tendência moderna da educação é considerar o ensino como um processo contínuo, particularmente entre os níveis primário e médio, reduzindo cada vez mais o aspecto de privilégio social que tinha e ainda tem em particular o ensino secundário. *le o superior -*

Veja-se: Prof. Anísio S. Teixeira: "A escola brasileira e a estabilidade social". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - nº 57 - julho/setembro, 1957.

Embora não seja só por este motivo, o planejamento da educação deve igualmente considerar o ensino como um processo integrado e contínuo, pela simples razão de que o crescimento das matrículas do ensino primário normalmente repercute no ensino médio e no ensino superior de duas maneiras: determinadas metas do ensino superior para o desenvolvimento econômico e social do país exigem uma base suficiente de matrículas do ensino médio, em quantidade e em qualidade, e o mesmo acontece com o ensino médio em relação com o ensino primário. Paralelamente, o crescimento calculado do ensino primário e do ensino médio supõe que os planejadores tomem determinadas providências para oferecer às turmas vindas dos níveis inferiores os locais escolares e o corpo docente em proporção ao crescimento estimado. Sobre estas bases, as matrículas dos três níveis da educação se refletem nas pirâmides educacionais. Um sistema seletivo por demais, como acontece na maior parte dos países da América Latina, e (muito particularmente) no Brasil, tem o defeito de eliminar elementos bons que poderiam contribuir mais eficazmente para o desenvolvimento do país.

2. Portanto, planejar a educação não é apenas um ensejo, de todo modo necessário, de melhor organização, mas também uma estimativa da evolução provável e desejada das matrículas escolares e das consequências técnicas e financeiras:

- I. Ritmo e condições de formação do pessoal docente;
- II. crescimento das despesas correntes e adaptação dos orçamentos;
- III. investimentos em capital (construções e equipamento).

Estes cálculos podem variar segundo determinadas opções:

- I. Eliminação do "deficit" escolar;
- II. expansão a partir da demografia;
- III. prioridade reconhecida ao ensino primário, ou ao ensino médio ou superior, ou ainda em relação com o ensino médio, prioridade dada a determinados tipos de ensino. *le no superior, também não?*

O trabalho final dos planejadores deveria ser a formulação de várias alternativas, calculadas com seus custos, entre as quais os governos decidam à luz dos recursos ou das necessidades econômicas ou sociais.

3. O ponto mais fraco do ensino brasileiro (aliás do ensino em muitos países em via de desenvolvimento) é o seu baixo rendimento ou, em outros termos, a relação desfavorável entre as despesas públicas com a educação, as taxas de alfabetismo e as taxas de retenção dos três níveis do ensino.

Planejar o ensino significa, neste caso, escolher entre planejamento extensivo, que pode dar uma impressão falsa de matrículas vultosas, ou planejamento seletivo, que adaptaria os planos educacionais aos recursos reais do país, isto é, ao ritmo da formação apropriada, não improvisada, do corpo docente e do financiamento de construções escolares, onde se possa dar um ensino eficaz.

Este ponto será provavelmente um dos mais difíceis e importantes a serem debatidos durante os colóquios.

4. Igualmente oportuna será a análise que poderá ser feita dos aspectos concretos desse baixo rendimento (repetição, deserção escolar, taxas de retenção, taxas de conclusões) e as suas possíveis causas e remédios (sociais, inadaptação dos currículos e da diversificação do ensino, orientação escolar, política educacional).

Esta análise far-se-á em relação a cada nível de ensino, durante as quinta, sexta e sétima semanas.

5. Os custos unitários são os custos do ensino por, aluno, separando-se as despesas correntes (professores, a administração geral, manutenção e conservação das escolas) e despesas de capital (construções e equipamentos), que podem ser estimadas por aluno (despesas correntes) ou por sala (despesas de capital). O custo unitário tem que ser calculado para cada nível de ensino; no que diz respeito ao ensino médio: para cada ramo

Relatório da Comissão
(secundário, comercial, industrial, normal) e cada ciclo (ginasial e colegial); no que diz respeito ao ensino superior: por grupos principais de faculdades (por exemplo: o grupo das Faculdades de Direito, Filosofia, Letras e Ciências Econômicas), o grupo das Faculdades técnicas (Ciências, Engenharia, Agronomia e Veterinária) e o grupo das Faculdades de saúde (Medicina, Farmácia, Odontologia).

Dispor de custos unitários válidos facilita consideravelmente o planejamento da educação, ao se aplicar estes custos unitários à projeções desejadas ou calculadas de matrículas, com a ajuda de índices de correção monetária e de preços.

Os custos unitários podem ser calcular dividindo-se os custos totais observados pelas matrículas correspondentes. Podem se calcular também usando as fórmulas propostas pelo Prof. Roberto Moreira e o Prof. Carlos Pasquale para o ensino primário.

"Inventário das necessidades de educação para o desenvolvimento sócio econômico" - Prof. Roberto Moreira - 1961.

"Salário-Educação", Prof. Carlos Pasquale .
Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, INEP/MEC, 16. 1964.

Também podem se calcular à base de amostras típicas de escolas , analisando os custos por categoria de despesas.

6. Qualquer planejamento escolar tem que calcular as quantidades de alunos que supõe, para cada nível e ramo, a expansão de ensino, sem o qual dificilmente pode-se falar em planejamento. À base desses cálculos são as projeções dos grupos etários escolarizáveis, os critérios escolhidos para a determinação das taxas alunos/professor, alunos/aulas e as metas de escolarização em determinados períodos de tempo.

Os colóquios disporão dos resultados do Censo Escolar de 1964 e será útil, durante a discussão do ponto 13 do temário desta semana, examinar como a formulação do Plano Trienal de Educação de 1963, do Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966) e da Revisão 1965 do Plano de Educação do Conselho Federal de Educação levaram em conta a estimativa dessas projeções de matrículas.

7. A escolha de determinadas metas e projeções de matrículas acarreta a necessidade de determinados programas de formação do pessoal docente

que implicam, por sua vez, uma política ^{quantitativa} de escolas normais, supervisão pedagógica e a criação de centros de treinamento e aperfeiçoamento do magistério, pontes que fazem parte de um planejamento integral da educação e que não podem ser esquecidos no seu financiamento sem grandes riscos para o bom rendimento econômico do ensino público e o aproveitamento razoável dos recursos públicos.

8. Um planejamento educacional que não tenha sido projetado com vistas às possibilidades reais do financiamento público ou que dependa exclusivamente de soluções improvisadas (prédios precários, mais de dois turnos por dia), está condenado a um rendimento pobre e significa de fato um mau uso dos recursos orçamentários. Daí a utilidade de estabelecer planos especiais para construções escolares dentro de determinadas metas educacionais, usando normas de construção, taxas adequadas de alunos por classe e por superfície, escalonando-se a execução à base de um programa federal e estadual de investimentos em capital.

9. Não há exemplos ainda de planejamento educacional baseado sobre econometria, isto é por intervenção de cálculos matemáticos que possam equacionar o futuro da educação.

^{original} Técnica-mente podem-se conceber critérios de planejamento educacional no Brasil, partindo do pressuposto de que uma determinada taxa de investimento educacional pode produzir um certo volume de crescimento do produto interno bruto, assim como no planejamento econômico se faz uma programação partindo-se de certa relação incremental capital/produto.

(Pouco infuso) Estes cálculos se baseariam no conceito do "fator residual", isto é, uma das causas que, fora do fator capital e do fator trabalho, podem explicar o crescimento da produção nacional nos países desenvolvidos.

Outro critério, mais simples, se deduz das necessidades brasileiras em técnicas e profissionais.

As técnicas de levantamento de mão-de-obra foram comentadas no ponto 7 da primeira semana.

10. Outro critério é o das metas educacionais, quer as da Conferência UNESCO/CEPAL de 1962 propostas para a América Latina, quer as do Conselho Federal da Educação apuradas na sua Revisão de 1965 do Plano Nacional de Educação.

inverte a ordem

Os economistas que participarem nos colóquios poderão fazer sugestões determinadas por raciocínios econométricos.

Uma solução com grandes probabilidades de certeza consistirá num planejamento da educação no Brasil que combinará pelo menos dois critérios básicos:

i. Um inquérito das necessidades da economia em técnicos e profissionais, indispensável para determinar a importância relativa e desejável do ensino técnico em particular nos ramos comercial, industrial e agrícola do ciclo (ginasial e) colegial e a importância relativa desejável dos ramos técnicos ao nível universitário.

ii. Um planejamento da educação brasileira não pode prescindir de metas quantitativas para acabar com o deficit escolar no ensino primário em prazos compatíveis com os recursos financeiros nacionais e com o ritmo de formação do pessoal docente. Essas duas condições são precisamente as que o plano tem que formular, dando eventualmente ~~uma~~ prioridade a zonas de maior densidade demográfica ou de maior urgência econômica e em função de programas integrados em que se faz um esforço cumulativo de infra-estruturas (rodovias, escolas, redes sanitárias).

Estes critérios são propostos para discussão nos colóquios. De todos os modos, esse tema será novamente considerado durante a nona semana.

11. Os representantes do Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica explicarão nos colóquios as técnicas e os objetivos do orçamento-programa.

Pode-se indicar aqui, a partir dos comentários do orçamento-programa preparado para 1966 pelo Ministério Brasileiro do Planejamento e Coordenação Econômica, que o orçamento-programa há de ser um instrumento de programação em função de metas estabelecidas, que abrangem mais de um ano fiscal, e define os recursos financeiros correspondentes e uma programação dos pagamentos.

As técnicas de orçamento-programa impõem, portanto, uma projeção da ação ministerial e dos investimentos a médio e longo prazos e por essa razão se ajustam perfeitamente aos requerimentos de um planejamento educacional.

12. O objetivo desse item será de explicar as possibilidades e os limites da ajuda internacional ao ensino. Ao falar de ajuda internacional costuma-se se referir à ajuda multilateral (através das Organizações das

Nações Unidas) e ajuda bilateral (diretamente dispendida através de convênios entre governos nacionais). Na primeira se pode referir ao Banco Mundial, ao Fundo Especial das Nações Unidas, ao Fundo das Nações Unidas para a Criança (FISI), ao Programa Mundial de Alimentação subsidiário da FAO e, evidentemente, à UNESCO. A ajuda bilateral é principalmente dada pelos Estados Unidos da América, pela França, pela Alemanha, etc. Os participantes no colóquio serão informados dos critérios adotados pelas organizações de ajuda multilateral.

O fator importante é que a ajuda internacional, qualquer que sejam as suas proporções, não pode resolver os imperativos de um planejamento nacional da educação. O ensino pertence a esses tipos de projetos que mobilizam o maior volume de verbas de origem nacional, repetidas anualmente. A ajuda internacional poderia até provocar desequilíbrios internos se por exemplo, financiasse um excesso de projetos de construções escolares para os quais as autoridades nacionais não dispusessem do pessoal docente e das verbas anuais correspondentes para a manutenção.

Todo planejamento educacional deve, portanto, relacionar com realismo as possibilidades de ajuda internacional com as próprias projeções de execução e financiamento.

13. A Análise de planos educacionais (Plano Trienal 1963-1965; Programa de ação econômica do Governo 1964-1966; Revisão 1965 do Plano Nacional de Educação - Conselho Federal de Educação) far-se-á com maior propriedade durante os trabalhos da tarde.
14. A Conferência de Santiago (UNESCO/CEPAL 1962) propôs recomendações que será oportuno lembrar para as discutir e julgar em que medida e prazos podem ser consideradas e aplicadas no Brasil.
15. O mesmo exercício será útil para alguns casos de planejamento efetivo, e não teórico, da educação. O México oferece um interessante exemplo com o seu plano de 11 anos. A Espanha e a Itália são exemplos de planejamento em que se deu alta importância aos critérios de levantamento de mão-de-obra e ao ritmo do desenvolvimento. A França oferece um exemplo de planejamento educacional com critérios muito simples e execução complexa: ritmo de investimentos educacionais em capital e de formação de pessoal docente baseado sobre o crescimento demográfico e as leis promulgadas em matéria de educação. A Índia foi escolhida como exemplo de planejamento educacional numa estrutura federal.
16. Ao tratar de pesquisas em planejamento, o objetivo é de recolher

7) sugestões dos participantes sobre pesquisas que entidades brasileiras apropriadas poderiam ser solicitadas a conduzir sobre planejamento educacional (por exemplo, levantamento de mão-de-obra para setores específicos da economia, planejamento regional, incidência dos currículos escolares sobre as taxas de deserção e conclusões em relação com os planejamentos dos ciclos ginásial e colegial do ensino médio, aplicação de técnicas de econometria ao planejamento educacional, etc.).

- III -

LEIS E REGULAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL.

1. O estudo do desenvolvimento histórico da educação brasileira somente se justifica nos CROPES em função dos objetivos e dos problemas do planejamento atual. Dêsse ponto de vista, o que importa é situar numa perspectiva histórica a nova fase da organização do ensino nacional iniciada pela Lei de Diretrizes e Bases e as tarefas que nela competirão às várias esferas do poder público. Para êsse fim, convém esquematizar nos seguintes pontos as grandes fases do desenvolvimento histórico do ensino no Brasil:

1. Do Ato Adicional (1834) a 1900

- a) Não houve uma legislação de âmbito nacional que fixasse as bases da organização do ensino no país e submetesse seu desenvolvimento a uma planificação.
- b) O governo central limitou sua ação promotora do desenvolvimento escolar ao ensino primário na capital do país e à manutenção do Colégio Pedro II e de instituições de ensino superior (deste último nível mantendo o monopólio de fato).
- c) As províncias (depois Estados), cujas possibilidades estavam limitadas pela precariedade dos seus recursos econômicos e técnicos, desenvolveram modestamente seus ensinos primários e mantiveram instituições de ensino secundário (poucas e desprestigiadas pelo não reconhecimento de seus estudos para fins de ingresso no ensino superior).
- d) Na capital do país como nas províncias, a debilidade da iniciativa pública de criação de instituições de ensino possibilitou ampla atuação da iniciativa privada.
- e) Cogitou-se do auxílio e da cooperação central para o desenvolvimento do ensino nas províncias (principalmente na reforma Leôncio Carvalho, de 1879), mas nada se fez de concreto.

2. De 1900 a 1961

- a) No ensino secundário, primeiro com a reforma Eptácio Pessoa (1900 - 1910) e depois com as leis Maximiliano (1915), Rocha Vaz (1925), Campos (1931) e Capanema (Lei Orgânica do Ensino Secundário - 1942), e nos outros ramos do ensino médio (comercial - leis de 1926, 1931 e

Lei Orgânica de 1943; industrial - Lei Orgânica de 1945; agrícola - Lei Orgânica de 1946; normal - Lei Orgânica de 1946); no ensino superior mediante o instituto da equiparação dos estabelecimentos de ensino estaduais e particulares e com as sucessivas reformas; e no ensino primário com a tardia Lei Orgânica de 1946 - definiu-se, em termos de uma legislação de âmbito nacional, a organização escolar brasileira, adotando-se porém um padrão de acentuada uniformidade e rigidez e o controle federal do ensino médio (excluído o normal) e superior de todo o país, fôsse de iniciativa estadual ou de iniciativa privada.

- b) O âmbito de atuação criadora do governo federal de uma parte restringiu-se ainda mais, pela passagem ao governo local da responsabilidade de prover o ensino primário e secundário na capital do país, ainda que continuando a manter aí o Colégio Pedro II; de outra parte, porém, voltou-se para o ensino profissional, com a criação nos Estados de Liceus de Artes e Ofícios (1906), origem da atual rede federal de ensino industrial, e de "aprendizados agrícolas" (1910), origem da rede federal de ensino agrícola; e ampliou-se crescentemente no ensino superior a partir de 1945.
- c) Os Estados, de modo desigual em função de seu desenvolvimento econômico, continuaram a desenvolver seus ensinos primários; alguns, como São Paulo, Rio Grande do Sul e também o antigo Distrito Federal, começaram a secundar as iniciativas federais no campo do ensino profissional; nesses e em outros Estados também mais desenvolvidos, o ensino secundário público experimentou, principalmente depois de 1945, crescente ampliação, embora a legislação federal uniformizadora e o controle federal se aplicassem igualmente a seus estabelecimentos e aos de iniciativa privada; São Paulo e o antigo Distrito Federal, entre outros, iniciaram igualmente o ensino superior de manutenção local.
- d) Especialmente no ensino secundário, a iniciativa pública de criação de oportunidades de ensino para suprir crescente demanda, continuou a permitir amplo desenvolvimento da iniciativa privada, cujos estabelecimentos se beneficiavam das condições de oficializados e sujeitos a inspeção federal.
- e) No ensino primário a ação supletiva federal em benefício do ensino estadual desenvolveu-se a partir de 1942, quando foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário; em 1954, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Médio, iniciou-se a cooperação financeira da União em favor do ensino médio, principalmente sob a forma de concessão de bolsas de estudo e auxílio aos estabelecimentos particulares para sua manutenção, obras de ampliação e equipamentos.

2. O quadro constitucional é dado ao ensino pelos artigos 166 até 175 da Carta Magna de 1946. Destacam-se os artigos 167 (que estabelece as relações entre a ação do poder público e a livre iniciativa particular); 168 (que institui o ensino primário obrigatório e gratuito); 169 (que determina a porcentagem mínima das receitas que deve ser gasta pela União, os Estados e os Municípios); 170 (que permite à União criar um sistema federal supletivo); 171 (que dá aos Estados competência para organizarem seu sistema de ensino e no parágrafo único institui a cooperação financeira federal em favor do desenvolvimento dos sistemas de ensino dos Estados).
3. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em dezembro de 1961, foi definitivamente superado o conjunto das Leis Orgânicas (Leis "Ca panema") que de 1942 até 1959 estruturaram os diversos graus e ramos do ensino num espírito centralizador, a União impondo modelos que os Estados e Municípios deviam executar. Como a LDB prevê que os dispositivos legais anteriores que não conflitam com a nova lei e que não foram expressamente revogados continuariam em vigor, torna-se necessário levar em conta a sua influência. Em particular a Lei orgânica do ensino comercial de 1943, a Lei nº 3552 de 16 de janeiro de 1959 que reformulou a Lei orgânica do ensino industrial de 1942 e a Lei do ensino agrícola de 1946. Quanto às Leis do ensino primário e do ensino normal de 1946, nunca chegaram de fato a serem aplicadas visto que a Constituição de 1946 dava aos Estados a completa responsabilidade de sua legislação. Como alguns Estados (Bahia por exemplo em 1955) fizeram destas Leis orgânicas os modelos das suas próprias legislações, aqui também tiveram uma influência.
4. Hoje, é a LDB que constitui ^{a estrutura} o quadro legal do ensino. Para ponderar a influência que teve a LDB, é preferível - três anos depois da sua aplicação - não voltar às polêmicas de 1956 até 1961 que quase tôdas giravam à volta da questão do ensino particular, mas analisar a jurisprudência do CFE e dos CEE que demonstra quanto a LDB é uma lei aberta: "uma lei que vale menos pelo que impõe, mais pelo que não impede" (Cons. C. Kelly, no editorial da RBEP, 1963, 92, pp.3 e ss).

A jurisprudência do CFE foi recolhida na publicação DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL da coleção da AEC, Rio, 1965; a mesma mais a dos CEE na "SÚMULA 1", publicada pelo CFE no Rio, em 1964.

Assim verificar-se-á a realização das vantagens que foram apontadas:

- i. A ação descentralizadora "funcional ou articulada" que aumenta as responsabilidades estaduais e municipais.
- ii. A elaboração de um planejamento nacional da educação articulado com os planos estaduais.
- iii. A obrigação de levantar regularmente o número de crianças escolarizáveis.
- iv. O estabelecimento de um currículo flexível no grau médio com um núcleo nacional e a possibilidade de adaptações regionais.
- v. A incentivação à avaliação do trabalho escolar, pelos próprios estabelecimentos.

Poder-se-á então verificar se essas vantagens compensaram os defeitos que eram apontados na época das discussões:

- Não aludiu ao furo central da discussão*
- i. Ausência de uma orientação pedagógica nos ensinos médio e primário.
 - ii. Insuficiente preocupação com a formação de professores para o ensino médio, das condições de trabalho do corpo docente, o descuido para com o ensino normal.
 - iii. Sobrecarga do CFE que não dispõe dos órgãos técnicos e administrativos requeridos pela sua tarefa.
 - iv. Pulverização da ajuda federal aos Estados e aos Estados e aos Municípios.
 - v. A equiparação dos três fundos (30 por cento para cada um).

Ver LDB, publicação editada em São Paulo em 1960 e organizada pelo Prof. Roque S.M. de Barros.

5. A lei nº 4320 que em 17 de março de 1964 estabeleceu as normas gerais de elaboração orçamentária, e tem interesse na medida em que o seu estudo permitirá definir:

- i. A subvenção federal cujo critério fundamental será o interesse público da entidade a que se destina (artigo 16).

Sobre este ponto merece consulta a exposição do Dr. C. Pasquale, feita em Belo Horizonte em 12 de dezembro de 1964.

- ii. A percentagem que a União, os Estados e os Municípios devem dedicar aos gastos educacionais.

iii. O estatuto legal dos Fundos (artigos 71 e ss).

6. A lei nº 4440 de 27 de outubro de 1964 que instituiu o Salário-Educação foi um passo decisivo para aplicar o cumprimento do artigo 168.III. da Constituição que prevê a participação das empresas na manutenção de serviços educacionais para os seus assalariados. A nova lei generalizou o artigo constitucional visto que agora qualquer empresa do país deverá - mesmo se não tivesse com operários - contribuir. Como estes recursos serão distribuídos em parte pelos CEE, em parte pela União segundo os mesmos critérios que o CFE estabeleceu em 1961 para o Fundo Nacional do ensino primário a lei evita a burocratização e entra no esquema descentralizador da LDB. Tendo em vista a sua recente aplicação, será útil inferir:

- i. até que ponto a introdução do salário-educação incentivou as empresas a criar as suas próprias escolas;
- ii. os primeiros resultados da arrecadação dos recursos.

7. Uma das singularidades da discussão acerca da LDB é a ausência de dados concretos sobre o ensino particular em que se baseiam. Daí o caráter polêmico daquelas discussões. Será portanto interessante que, na ocasião dos CROPES, os representantes do ensino particular possam relatar sobre:

- i. a sua distribuição geográfica;
- ii. a sua composição por graus, ramos e especialidades;
- iii. as características do seu corpo docente e as condições de ensino.
- iv. as inovações e as experiências por ele realizadas;
- v. as categorias de entidades mantenedoras.

8. O CFE tem segundo a LDB uma função central no MEC, sendo o órgão normativo por excelência para o desenvolvimento da educação no Brasil. A sua importância implica inúmeras atribuições que já foram somadas em quarenta funções diferentes. Um primeiro relatório das atividades do CFE até fins de 1963 dá uma idéia do trabalho já realizado:

Ver as monografias e o relatório do Cons. C. Kelly publicados em DOCUMENTA, 1963. 20 pp. 64 e ss.

- i. Elaboração do regimento interno do CFE e organização dos seus diversos órgãos.

- ii. Preparação de um Plano Nacional de Educação que servirá de quadro e dará as normas aos planos estaduais. Definição dos critérios para a aplicação dos recursos dos três Fundos Nacionais! O Plano foi elaborado a partir dos três planos correspondentes aos três Fundos e foi revisto em 1964.

DOCUMENTA 1963/21-II, pp. 122 e ss.

- iii. Organizações de reuniões com os CEE e levantamento dos seus regimentos e bases legais.

DOCUMENTA 1963/21-II pp. 3 e ss.

- iv. Designação do currículo obrigatório para o ensino médio e definição dos seus programas.
- v. Aprovação dos Estatutos e Regimentos das Universidades tendo em vista a LDB; reconhecimento de novos cursos universitários e estabelecimentos de nível superior.
- vi. Definição dos currículos mínimos para os diversos ramos do ensino superior.
- vii. Definição do Estatuto do magistério superior.
- viii. Estudos especiais que desenvolvem pontos básicos da LDB.

9. De acordo com a Constituição e Lei de Diretrizes, a educação nacional tem nos sistemas estaduais de ensino os quadros básicos de sua estruturação, sendo o sistema federal meramente supletivo e devendo a União contribuir financeiramente para o desenvolvimento dos sistemas estaduais. Assim, a tarefa mais importante dos CEE é de edificar sistemas estaduais de educação e elaborar um plano estadual de educação. Agora, que a fase de instalação dos CEE acabou, torna-se necessário saber como os diversos Conselhos se organizaram para afrontar esta tarefa.

10. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial foi instaurado pela Lei de 1942. A sua característica é a sua profunda descentralização, que permite estreitar ao máximo as ligações entre os cursos e a formação dada de um lado, com as empresas que pagam esta aprendizagem do outro lado. Assim responde-se diretamente às necessidades da indústria. No entanto certos problemas surgidos desde então merecem ser estudados.

- i. O seu entrosamento com as outras instituições que atuam neste ramo de ensino.
- ii. O desequilíbrio no plano nacional entre as diversas regiões, que

resulta da concentração no Sul do país das emprêsas que normalmente contribuem ao SENAI.

IV

DIAGNÓSTICO E LEVANTAMENTO DESITUAÇÕES

O planejamento educacional parte do conhecimento das necessidades e das possibilidades reais para conduzir a uma ação concreta. A análise dos subsídios estatísticos e dos dados terá portanto como finalidade "fixar o grau de probabilidade dos objetivos do plano de educação".

1. No caso do Brasil, a análise destes dados deverá sempre ser feita a partir da situação particular a cada Estado representado, mas também em relação aos dados da região abrangida por cada Colóquio, como dos resultados nacionais que poderão ser encontrados seja no Anuário brasileiro de educação (cuja publicação está prevista para o fim de 1965), seja no Censo escolar de 1964 (cujos resultados serão o objeto de uma série de publicações. A primeira sairá ainda em novembro de 1965 e trará os resultados globais e brutos do Censo).
2. Embora o IBGE ainda não tenha publicado por completo os resultados do Censo nacional de 1960, na medida do possível será necessário relacionar os dados educacionais a outros dados, de maneira a bem situar o ensino dentro da configuração e da conjuntura nacional. Assim, por exemplo, a análise das taxas de população rural e urbana permitirá justificar uma eventual diversificação dos tipos de ensino segundo as zonas e, sobretudo, indicará as áreas de maior prioridade demográfica. Será - útil acrescentar a este dado as taxas de urbanização - isto é: de crescimento das cidades em relação à população geral - e de migração interna, em particular quanto ao deslocamento da população do interior para as metrópoles, de maneira a poder estabelecer cadastros e mapas escolares reais.
3. A análise da população ativa e da sua distribuição em vários setores (agropecuária e pesca; indústrias extrativas, de transformação e de construção; artesanato; comércio, transporte e viação; serviços públicos e particulares; e outros) dará as bases da avaliação da mão de obra existente. Em relação a esta distribuição da população ativa, será útil estabelecer quais são os níveis educacionais que são atingidos nos diversos sub-setores. O conhecimento das matrículas nos ensinos médio e superior indicará até que ponto o ensino responde às necessidades em mão de obra. Assim as matrículas do ensino médio organizadas segundo os diversos ramos (secundário,

comercial, industrial, agrícola e normal) deverão ser interpretadas de maneira a conferir até que ponto respondem as necessidades do Estado em mão de obra qualificada para as administrações pública e particular, o ensino, as indústrias, a agricultura e os outros serviços.

4. Dos dados demográficos, extrair-se-ão os grupos etários da população escolar isto é: a parte da população que abrange o ensino por ano de idade. Com o conhecimento da evolução provável da demografia nacional, se poderá projetar a partir destes dados as futuras necessidades educacionais por períodos, no caso do ensino primário ao menos para os períodos de 1965-1970 e de 1965-1980. Os mesmos dados permitirão avaliar o deficit escolar isto é: o número de crianças que deveriam segundo as Leis e a Constituição ser escolarizadas e que, por ano e por grupo de idades, não são matriculados em nenhuma escola. A este número deverá se acrescentar os alunos que embora matriculados, nunca tornaram as suas matrículas efetivas.
5. Mas não só a ausência de escolarização merece atenção como também o rendimento do ensino, isto é a avaliação da capacidade do ensino em reter os alunos e em lhes dar uma escolarização completa. O cálculo do desperdício escolar far-se-á a partir dos seguintes dados:
 - a) a deserção ou ovasão de alunos que saem prematuramente da escola sem terem preenchido as suas obrigações;
 - b) a taxa de repetição isto é: a proporção de alunos que em cada ano repetem a mesma série sem progredir.

Pode-se consultar a este respeito:

L. Pereira "Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro" na Revista Brasileira, São Paulo, nº. 29.

M. Kessel "A ovasão escolar no ensino primário" na Revista Brasileira de estudos pedagógicos, Rio, 1954/56, pp. 53-72.

6. Depois de ter avaliado estatisticamente o ensino a partir dos alunos, deve-se levar em conta as outras dimensões do problema educacional. Assim o corpo docente, onde se distinguirá entre professores diplomados, regentes e leigos. Importará também calcular o grau de aproveitamento do corpo docente ao levantar o número médio de horas por professor e por turnos.

7. Por fim, estudar-se-ão as condições materiais em que se dá o ensino a partir dos dados fornecidos por cada cadastro estadual sobre o inventário e a situação material das unidades. Não só interessa o número das unidades e sua relativa importância, como a sua classificação segundo o tipo de construção e a sua funcionalidade de maneira a avaliar o número de construções provisórias — ou adaptadas posteriormente, isto é: que não foram construídas para fins educativos. Também importa conhecer o estado atual, a manutenção e a sua utilização efetiva. Provavelmente nem todos os cadastros terão estes dados. Em particular dever-se-á verificar se os cadastros estaduais cobrem também a rede das escolas particulares. Portanto será talvez útil rever a organização dos cadastros escolares e de mapas escolares. Tendo em vista experiências realizadas, tentar-se-á estabelecer normas para a colheita e a quantificação dos dados e — ao menos para certos Estados — estudar-se-á as possibilidades e as condições dum tratamento mecanizado dos dados.

Pode-se consultar sobre isto: O projeto em via de execução do CRPE de São Paulo em convênio com a Secretaria de Educação de São Paulo dum cadastro mecanizado.

Em estreita ligação com a organização de cadastros adaptados às necessidades de um planejamento educacional, poderá ser prevista a organização gradual de mapas escolares isto é: de projeções geográficas e gráficos dos dados do cadastro, projeção que permita a visualização da situação educacional numa região ou num Estado e uma consulta rápida dos dados contidos no fichário do cadastro. Os mapas escolares têm a vantagem de facilitar a tomada de consciência dos imperativos e do andamento do planejamento educacional bem como das coordenações administrativas necessárias. Constituirão uma das bases instrumentais da estratégia e logística do planejamento educacional.

Pode-se consultar a este respeito o trabalho que foi realizado no Fundo de construção escolar da Secretaria de educação de São Paulo.

8. O Brasil apresenta o caso, não dos mais frequentes, de ter as suas despesas com a educação determinadas pela Constituição (art. 169) e pela Lei (Lei de Diretrizes e Bases, 1961, arts. 92, 93, 94, 95 e 96).
O Conselho Federal de Educação determinou, na sua Revisão de Plano Nacional de Educação feita em 1965, metas quantitativas e qua-

litativas e critérios reguladores da aplicação dos Fundos.

Veja-se a Revisão do Plano Nacional de Educação, aprovada em plenário do 12.3.65, Ponto 3 da "Introdução e critérios Reguladores da Aplicação dos Fundos Nacionais de Ensino".

Será interessante examinar, durante os colóquios, quais são a aplicação e execução destas regras e critérios.

O Serviço de Estatística da Educação e Cultura (MEC) publicou, em 1964, uma Sinopse das despesas da União dos Estados e dos Municípios com a Educação, mas só com referência às despesas do período 1954-1961, e foi apresentada com as reservas e as "imperfeições de um trabalho-piloto."

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou no seu número 84 (outubro-dezembro 1961) um estudo preparado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seção de Estudos e Análises) e Fundação Getúlio Vargas, a pedido da O.E.A., sobre o financiamento educacional no Brasil, que limitou os dados úteis ao período 1957-1960.

Espera-se que o Censo Escolar de 1964 permitirá uma atualização deste aspecto essencial dos dados necessários para o planejamento do ensino e os colóquios oferecerão uma oportunidade para esclarecimentos.

9. É agora usual, nas conferências internacionais, comparar as despesas totais em Educação com o produto-interno bruto (PIB) do país (valor dos bens e serviços finais produzidos no país, no período de um ano), e as despesas incluídas para Educação nos orçamentos nacionais (no caso do Brasil, nos orçamentos da União, dos Estados e dos Municípios) em relação com o total desses mesmos orçamentos.

A Carta de Punta del Este e a Conferência UNESCO/CEPAL de 1962 em Santiago do Chile sugeriram uma proporção de 4% do P.I.B. para a parte que se deveria dedicar a educação, como metas de ação dos países da América Latina.

O estudo preparado para a OEA e referido no parágrafo anterior deu as porcentagens seguintes para o Brasil:

- a) Despesas com o ensino em relação com o P.I.B.:

1957	1,8%
1958	2,2%
1959	1,9%

- b) Despesas com o ensino em relação com os gastos gerais dos

Estados do Brasil:

1957	11,3%
1958	14
1959	12,5%

O relatório da delegação brasileira da Conferência CEPAL/SANTIAGO de 1962 estimou a percentagem Ensino/P.I.B. em 2,2% (ensino privado não incluído) e a percentagem Ensino/Despesas públicas gerais em 10,3%.

Para 1963 são disponíveis os dados seguintes: ⁽¹⁾

Em bilhões de \$

	receita	Total receita tributária	Total despesas	Desp.c/a educação	%	%
	(1)	(2)	(3)	(4)	(4/2)	(4/3)
União	953	846	1 277	70	8,3	5,5
Estados	831	693	950,6	157	22,6	16,5
Municípios	70	58,6	80	7,8	13,3	9,7
	1.854	1.597,6	2.307,6	234,8	14,7	10,2

O P.I.B. foi estimado para 1963 em 9 847 bilhões de \$, o que daria uma relação despesas públicas ensino/P.I.B. de 2,3%.

Para a análise destes fatores durante os colóquios e para melhor comparação internacional, se sugerem os critérios seguintes:

a) A comparação com o P.I.B. tem que se fazer em duas formas: somente despesas públicas; despesas do ensino privado incluídas no total. A razão destas duas contas é a dificuldade de estimar exatamente as despesas do ensino privado e o fato de que na maior parte dos casos as percentagens internacionais somente se referem a despesas públicas.

Não é habitual incluir, para comparação internacional, na estimativa das despesas com custos do ensino, as perdas de salário ou renda: isto é o fato que os alunos ou estudantes trabalham nas escolas em vez de fazê-lo em atividades lucrativas;

b) Para uma avaliação das despesas públicas em educação e também por razões de comparação internacional, só se levará em conta as despesas originadas nos orçamentos do Ministério da Educação (União) e das Secretarias e repartições de educação dos Estados e dos Municípios.

1) Fonte: Anuário Brasileiro de Estatística. IBGE, 1964. As receitas para a União e a maioria dos Estados são as arrecadadas; para os Municípios as previstas. As despesas para a União e a maioria dos Estados são as despesas realizadas e, para os Municípios, as fixadas nos orçamentos.

Estes indicadores apresentam, por vários motivos, alguns aspectos de arbitrariedade e impropriedade. Porém, como a carga fiscal de um país se planeja ordinariamente à base das projeções do Produto Interno Bruto, é bastante lógico estimar estas relações das despesas em educação com o P.I.B. e o total das despesas públicas como uma representação válida do esforço de um país no setor educacional.

V

O ENSINO PRIMÁRIO

1. O ensino primário, conforme a Constituição e a LDB, é totalmente descentralizado ao nível dos Estados, sendo também o grau em que maior é a contribuição dos municípios. São conhecidas as suas deficiências quantitativas, bem como as suas deficiências qualitativas (que explicam o seu desprestígio). O ensino normal por sua parte tende, em particular no interior, a se transformar num novo ramo do ensino médio, seja servindo de instrumento de ascensão individual às moças, seja fornecendo professores para o grau médio (ver a proporção de normalistas no corpo docente médio). A LDB não mudou muito este quadro, senão nos pontos seguintes:

- I. obriga a um levantamento rigoroso e regular da população escolarizável
- II. exige dos CEE a elaboração de um plano para o ensino primário para obter as subvenções federais
- III. sugere a introdução de mais duas séries, de maneira a dar a este grau a sua própria consistência.

Ver sobre a ação da LDB sobre o ensino primário DOCUMENTA 1963/20 pp.80 e ss.

2. Para ter uma visão global dos problemas, parecerá necessário fazer uma análise das matrículas em função de outros dados.

Ver a experiência que foi realizada neste sentido pelo CRPE de S.Paulo e cujos resultados no tocante aos municípios de S.Paulo foram em parte publicados em PESQUISA E PLANEJAMENTO 1958/2, pp.103-117, 1959/3 pp.104-122.

Em particular deve-se considerar as seguintes relações:

- i. A evolução das matrículas em função da evolução da rede escolar (tipos de escolas, das classes, dos prédios) indicará os pontos fracos do sistema estadual.
- ii. A evolução das matrículas em função das taxas de retenção e de repetição permitirá avaliar o grau de desorden das matrículas que impedem uma graduação da aprendizagem escolar. A este respeito poderá discutir-se as experiências de "promoção automática".

E.L. Gonçalves "A promoção automática na escola primária PESQUISA E PLANEJAMENTO 1962/5, pp. 97-110 e de A. Teixeira "Bases para um planejamento da educação primária", RNEP 1957/65 pp. 28-46.

iii. O cálculo do tempo passado efetivamente na escola por ano e por matrícula, tendo em vista a praxe do "desdobramento" e até do "tresdobramento" dos turnos. Este dado será comparado com o tempo que se acha necessário para realizar o programa previsto pelo currículo mínimo.

iv. A taxa professor/aluno deve ser analisada em função dos três pontos anteriores, de maneira a determinar o tempo realmente gasto por professores e por matrícula.

3. Sistematizando e desenvolvendo as conclusões a que J.R. Moreira chegou - Introdução ao Estudo de Currículo da Escola Primária, CILIBS, 1955, será proveitoso determinar

- I. o tempo consagrado em cada série aos diversos campos que constam do currículo mínimo.
- II. as dificuldades materiais encontradas na aplicação do currículo
- III. a adaptação do currículo à situação real da escola, do grupo e dos alunos.

Isto tem particular relevância com a organização das 5ª e 6ª séries, para as quais a LDB prevê a introdução de novas matérias no currículo. Depois de ter-se avaliado o desenvolvimento quantitativo dessas séries, será desejável saber se:

- i. a aplicação atual do currículo nas quatro primeiras séries não irá prejudicar o desenvolvimento das duas novas séries e se, assim, o aluno não será de fato prejudicado quando se pretender, segundo a lei, equivaler a sua 6ª série à 1ª do ensino médio.
- ii. a introdução das novas séries modificou o caráter propedêutico do ensino primário.
- iii. a influência que esta escola de seis anos tem sobre um concepção positiva da escola unitária, isto é da escola, sobretudo de meio rural, em que são dadas simultaneamente todas as séries por um só professor. Vale a pena aqui conferir se as dificuldades particulares que encontra a professora no meio rural, segundo o Cons. Almeida Jr., podem ser generalizadas.

Ver Cons. Almeida Jr. "Problemas do ensino primário" DOCUMENTA 1963/21-II, p.72.

4. Para que esta avaliação da aplicação do currículo sugira ao mesmo tempo rumos possíveis de renovação metodológica, será interessante que se apresentem as experiências brasileiras em que se aplicaram novos métodos no ensino primário. Assim:
 - i. O centro audiovisual do CRPE de S. Paulo
 - ii. O antigo PARAME, hoje a DAM do CRPE de B. Horizonte.
 - iii. A aplicação da rádio pelo MEB da CNEB.
5. Cada Estado representado nos colóquios poderá fornecer uma informação atualizada sobre as proporções entre leigos, regentes e diplomados, que possa refletir os níveis de formação profissional do corpo docente primário e consolidar dos tipos de aperfeiçoamentos:
 - i. A inspeção. Ao seu respeito, os seguintes dados serão úteis: a organização administrativa da inspeção e as características dos inspetores por Estado.

Ver os primeiros resultados de um levantamento começado pelo CRPE de S. Paulo e que foram publicados em PESQUISA E PLANEJAMENTO:

"Inspectores escolares em S. Paulo" 1959/3, pp. 124-147 e "Planejamento da inspeção em S. Paulo" 1960/4 pp. 15-26.

a sua prática em que muitas vezes as tarefas burocráticas de fiscalização apagam a ação pedagógica; as dificuldades eventualmente provocadas pela própria atitude de indiferença dos professores,

"Problemas pedagógicos vistos pelos inspetores", PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1961/4, pp. 82-96 De I. C. de Moura "Estudo inquérito em torno de um programa experimental" SEC do Recife, 1961. De G. Pacheco "As classes de alfabetização através do parecer do professorado" CRPE de P. Alegre, 1965.

- ii. A supervisão, pela qual se cria as condições de uma orientação pedagógica local e colegial, descentralizada. A seu respeito, parece ser oportuno avaliar os primeiros resultados da ação dos supervisores formados dentro do programa promovido pelo INEP. Em particular poderá ser levantado: o problema da distribuição geográfica das supervisoras formadas as suas relações e entrosamento com as inspetorias e as delegacias de ensino; o número de classes que supervisiona cada supervisora.

6. As deficiências do corpo docente não provêm só de uma formação incompleta, mas também da sua situação material. Merecem destaque os seguintes pontos:
- i. a sua situação administrativa, em particular em relação à sua formação.
 - ii. o fato que o professorado é uma profissão que sempre mais se feminiza, o que implica que são sempre mais numerosas as professoras que ensinam em tempo parcial e que não têm nenhuma motivação profissional.

Veja-se L. Pereira O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NA SOCIEDADE DE CLASSES, S. Paulo, USP, 1963.

- iii. a relação entre o vencimento, o salário-mínimo e o nível de vida que deveria corresponder.
 - iv. as condições materiais em que se dá o exercício da profissão, em particular no meio rural.
7. Tendo em vista as metas do Plano Nacional de educação, isto é uma matrícula de 100% do grupo etário escolarizável, a taxa professor/aluno, a extensão do tempo efetivamente gasto na escola por matrículas e a média de anos de serviço, poderá se estimar as necessidades em professores dentro de um prazo de cinco anos (até 1970) ou de quinze anos (até 1980). De um outro lado, é necessário avaliar a capacidade das Escolas normais, dos Institutos de educação e dos CEM, de maneira a poder apreciar o deficit ou o superavit provável em professores. A avaliação da formação normalista deve ainda levar em conta:
- i. a proporção de alunos que efetivamente tornar-se-ão professoras do ensino primário.
 - ii. as aspirações das alunas a que se adapta o ensino normal em prejuízo da formação profissional.

A. J. Gouveia, STUDY OF NORMAL STUDENTS, PH. D., Chicago, 1962; e "Professores primários do Estado do Rio", REHP, 1957/74.

Também será interessante ver que Institutos de educação aproveitaram a possibilidade que lhes oferece a LDB de se transformar em Faculdade de pedagogia e a sua consequência sobre o número de professores primários formados.

Enfim merecerão estudo os planos de desenvolvimento dos CEM elaborados pelo INEP com as instituições interessadas.

8. É conhecido que o desenvolvimento do ensino primário fica prejudicado pelo baixo nível de vida das famílias dos alunos, nível

que explica a alta taxa de deserção neste grau. Uma maneira de intervir será desenvolver os serviços assistenciais a partir das experiências já realizadas. Assim:

- i. a Campanha Nacional de Merenda Escolar.
- ii. o problema do transporte dos alunos, em particular se se quer racionalizar a rede escolar criando centros escolares em que se reúnam os alunos de uma região pouco povoada.
- iii. a organização da assistência social estreitamente ligada às escolas, levando em conta por exemplo o número de famílias em que não existe o pai, ou em que a responsabilidade efetiva é assumida só pela mulher.
- iv. a Campanha Nacional de Material Escolar, que não só pode produzir material didático barato, mas que poderia ter uma ação racionalizante sobre a elaboração, a fabricação e a distribuição de manuais escolares.

O ENSINO MÉDIO

1. De 1940 até 1964, foi no ensino médio, mais do que nos outros graus, que repercutiram as mudanças de política educacional, no ponto que se pode dividir o seu desenvolvimento em duas épocas distintas. A primeira é dominada pelo conjunto das Leis Orgânicas, que continua o movimento começado na década de 30 para a unificação da escola secundária segundo uma orientação centralizadora. A segunda época principiou em 1962, com a LDB, que tentou estabelecer um sadio equilíbrio entre a iniciativa estadual descentralizadora e a ação supletiva da União. Três anos depois da vigoração da LDB já vale a pena avaliar os seus efeitos.

Ver o relatório apresentado por Carlos
Sousa Neves em DOCUMENTA 1963/20 pp.
83ss.

e ver até que ponto a evolução do ensino médio respondeu às características estabelecidas pela LDB:

- I. descentralização.
 - II. flexibilidade.
 - III. integração ao meio.
 - IV. aberta a todos.
2. Embora as matrículas no ensino médio aumentassem com regularidade, este grau do ensino continua sendo marcado por profundas discrepâncias:
 - I. entre as diferentes regiões do país.
 - II. entre os municípios mais urbanizados e os menos urbanizados, muitos destes últimos não tendo nem sequer um ginásio.
 - III. entre os diversos ramos, em particular ao nível ginásial, o ensino secundário tendo a maior parte das matrículas.
 3. O desenvolvimento do ensino médio não deve ser medido somente pelo aumento bruto das matrículas, mas em relação ao alastramento da rede escolar em particular para o interior dos Estados e à proporção dos professores que tiveram uma formação universitária completa.

J. Abreu "Perspectivas para a escola
média no desenvolvimento brasileiro"
RBEF 1964/94, pp. 156-163.
 4. Em relação ao problema do ensino médio para alunos de idade muito acima do normal, ou já adultos, conviria analisar comparativamente

as duas soluções: a dos curtos noturnos que, mesmo com estruturação própria (ver o parecer 25/62 do CFE), terão todavia menor flexibilidade no sentido de atender às peculiaridades desses alunos; e a dos cursos livres de preparação aos exames de madureza previstos pelo artigo 99 da LDB. Qualquer das duas soluções levantará a questão de saber em que medida aliviarão a falta de vagas nas escolas médias, ou, ao contrário, a agravariam, pelas facilidades que ofereceriam. Com referência ainda a este problema de falta de vagas, convém considerar também a questão do exame de admissão, cuja manutenção em sua forma anterior somente se justifica na hipótese de vagas em número inferior ao dos candidatos (Ver o parecer 121/63, do CFE), mas, mesmo nesta hipótese, não deve provocar o aparecimento dos chamados "cursos de admissão".

5. Na análise da evasão escolar, em particular nos ramos dos ensinos comercial, industrial e agrícola, seria oportuno considerar se os alunos deixaram a escola não por causa da sua capacidade ou incapacidade em retê-los, mas porque podiam já entrar em aprendizagem ou deviam já ganhar a sua vida. Tendo em vista também a importância das bolsas concedidas nesse grau, será útil determinar quantos bolsistas deixaram o ensino e quais foram os resultados dos outros. Deverá se conferir se a distribuição de bolsas realmente diminui a evasão escolar.
6. A análise dos custos unitários por ramos, regiões e por tipo (particular/público) permitirá entre outras conclusões ver se realmente, como se diz, o Estado assume a responsabilidade dos ramos mais custosos. Também poderá se controlar se, como se constatou em S. Paulo, as despesas quase exclusivamente gastas para o pessoal docente (90%) e quase nada para o equipamento em material didático.

Prof. Mascaro, Quirino e outros "Condições de funcionamento de ginásios oficiais em S. Paulo" PESQUISA E PLANEJA - MÊITO, 1964/7, pp.138-189.

7. Como a LDB outorgou ao CFE a escolha de cinco matérias obrigatórias;

Ver DOCUMENTA 1962/8, pp. 25-43

aos CEE a escolha de 2 matérias complementares e ao critério dos estabelecimentos as matérias optativas dentro de uma lista sugerida pela CEE, torna-se útil estabelecer primeiro por Estado, depois para a União inteira um balanço das matérias escolhidas e a dotação em horas de cada uma. A partir da existência destas matérias comuns a todo o país poderia estudar-se uma forma de incentivar e de propor normas para os manuais das disciplinas obrigatórias, ainda que estivesse claramente prevista a livre iniciativa dos Estados e dos Estabelecimentos neste campo.

8. Outro problema relacionado com o currículo decorre do que o curso colegial deve no mesmo tempo dar uma formação completa aos adolescentes e, na sua 3ª série, preparar aos diversos cursos universitários.

Ver Cons. Almeida Jr. "A 3ª série colegial" DOCUMENTA, 1962/4.

Será interessante saber, nesta ocasião quantas universidades usaram do seu direito de criar uma 3ª série colegial sob a forma de "colégios universitários" (Parecer do CFE 58/62), e que influências tiveram sobre uma possível distinção entre uma 3ª série terminal do ensino secundário e uma 3ª série propedêutica ao ensino superior.

9. O princípio da equivalência entre os diversos ramos do ensino médio que até certo ponto, unificou o ensino, ficou definitivamente estabelecido pela LDB. Qual foi por consequência o movimento de transferências que se notou entre os diversos ramos desde 1962 e que consequência pode-se tirar para a orientação que foi, aliás, prevista pela LDB? Também a dupla exigência de um tronco comum das matérias, seguido de uma diversificação posterior, deveria favorecer este novo tipo de especialidade. Qual foi a importância portanto dada à formação de orientadores e quais são as condições de trabalho que lhes foram oferecidas? A importância dada à orientação pedagógica, como a tendência à equivalência real, favorecem as inovações pedagógicas. Será útil fazer o balanço das experiências realizadas tendo em vista as soluções geralmente propostas:

- i. classes integrais isto é a aplicação a todo o primeiro ciclo ginasial da idéia do tronco comum.

Ver de R. Compiani "O currículo das classes integrais" Colégio do Paraná, Curitiba, 1964.

- ii. ginásios orientados para o trabalho em que, depois de uma formação geral dada sobretudo nas primeiras duas séries, começa-se uma iniciação à vida profissional e uma orientação vocacional nas séries terminais.

Ver de G. Amado "O ginásio moderno" RBEF 1964/93, pp.17-30.

- iii. ginásios modernos em que há a preocupação de ligar estreitamente o currículo às condições e características regionais, fazendo desses ginásios tantos "centros da comunidade".

- iv. ginásios compreensivos (também "ginásios únicos pluricurriculares" ou "ginásios multilaterais" que reuniriam num mesmo estabelecimento os diversos ramos do ensino médio e que seriam criados com prioridade nos municípios que até hoje ficaram sem ensino médio.

Ver J. Abreu, diversos artigos na RREP em particular 1961/83, pp.5-26 e 1964/94, pp.156-163. Também DOCUMENTA 1963/20 pp. 83 e ss e 1964/23 pp. 16 e ss.

10. Nesta perspectiva de equivalência, o ensino comercial, por ser o mais especializado e o mais orientado diretamente para a prática profissional, poderia introduzir uma distorção na futura orientação dos alunos. Será portanto útil estudar o currículo deste ensino e verificar a importância das transferências para os outros ramos.
11. Tendo em vista o desenvolvimento do ensino primário, que permite projetar a demanda de vagas para a 1ª série do ensino médio, as necessidades em mão de obra que foram esmentadas na primeira semana do GROPE e a própria evolução do ensino médio até 1964, poderá se calcular o desenvolvimento do ensino médio até 1970 por ramos. A partir destes dados, e lembrando-se que a taxa brasileira de alunos por professor é relativamente baixa em comparação a de outros países, poderá prever-se o número de professores necessários para o mesmo período. A este número deverá acrescentar-se o número de orientadores escolares bem como de orientadores profissionais, isto é, de especialistas que informem os adolescentes sobre as possibilidades de empregos no mercado de trabalho. Também se deve tomar em conta o aumento de pessoal administrativo sobretudo tendo em vista a sobrecarga administrativa que poderá trazer a diversificação dos cursos colegiais com as suas oficinas e salas especializadas.
12. Já as estatísticas revelam o reduzido desenvolvimento do ensino industrial, mas nota-se que o número de professores nos ensinos industriais e técnicos tende sempre a diminuir. A mesma queda, esta vez na qualidade do corpo docente foi notada numa pesquisa que demonstrou que era neste ramo do ensino médio que se encontravam os professores com o mais baixo nível de conhecimentos e de escolarização.

A.J. Couveia "Nível de cultura dos professores do ensino médio" PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1964/8, pp. 23-65.

Para que o ensino médio possa responder às necessidades em não de obra, se justifica por consequência o entrosamento entre as diferentes instituições e cursos existentes: o SENAI e o SENAC, a aprendizagem no trabalho e o ensino industrial.

Ver a este respeito as diversas soluções propostas, seja pelo Cons. J.F. Goers: "O ensino industrial de nível médio no Brasil" no Relatório brasileiro e Conferência de Santiago do Chile; seja o trabalho de M. Drejon: Racionalização do ensino industrial, S. Paulo, 1962. Também merece consulta o capítulo VIII/4 sobre o ensino industrial e técnico da "Educational planning mission" (set.-out; 1963) UNESCO cujo relatório acaba de ser traduzido pelo CBPE.

VII

O ENSINO SUPERIOR

1. O ensino superior é o grau que mais recentemente se estruturou .. A sua evolução nos últimos vinte anos caracterizou-se pela extensão da sua rede a todas as unidades da União, seja pela criação de Universidades e de Faculdades, seja pelo reconhecimento de estabelecimentos isolados. Merecem destaque as recentes iniciativas que em Brasília dum lado, promoveram a criação de uma universidade sob a forma de uma fundação e com características pedagógicas próprias; de um outro lado, no interior do Estado de São Paulo, que tenderam a descentralizar ao nível estadual o ensino superior por uma rede de Faculdades novas.

2. As matrículas do ensino superior aumentaram rapidamente ainda que irregularmente, sendo notável o aumento ocorrido nos últimos dois anos.

Ainda que a maior parte das Universidades sejam hoje dependentes financeiramente da União, a L.D.B. reconheceu plenamente a autonomia universitária.

O artigo 82 da L.D.B. determinou o princípio de dotações globais, "fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação". O artigo 81 desta mesma Lei previu "para as Universidades oficiais o estatuto de autarquia ou fundação, para as Universidades particulares, de fundação ou de Associação".

O planejamento do ensino superior levanta portanto problemas especiais que exigem uma conciliação entre:

- I. A autonomia tradicional das Universidades.
- II. O seu estatuto legal e administrativo que as individualiza em matéria financeira.
- III. O entrosamento desejável entre a sua programação, a expansão do ensino médio (o problema de articulação entre ensino médio e ensino superior) e as perspectivas da economia (pesquisas, tecnologia e demanda de profissionais).

V. Chagas "A L.D.B. e a reforma universitária" DOCUMENTA 1963/21-II, pp.98 e ss.

3. Sendo o ensino superior universalmente considerado como o grau mais oneroso tanto em recursos materiais quanto em recursos humanos e tendo

uma tarefa importante na formação de quadros altamente qualificados, o seu rendimento merece a maior atenção. Como a CAPES projeta estudar este rendimento, é provável que se possa dispor em breve dos dados necessários. Podem-se já destacar as seguintes áreas de estudo:

4. Primeiro ao nível estudantil não só devem ser conhecidas a importância das deserções, isto é, o número de estudantes que deixam a universidade sem ter nenhum título, mas sobretudo a duração média dos cursos que um aluno, por ramo e por estabelecimento, necessita para se formar. É claro que nesta avaliação deve ser lembrado que a reprovação como a repetição no ensino superior são igualmente conseqüências de uma sã exigência de qualidade e de seleção. Enfim a avaliação do rendimento do trabalho estudantil deve também levar em conta a duração real do ano letivo acadêmico.
5. Um outro fator que influi diretamente sobre o rendimento, sobretudo no que toca aos estudantes, é a eficácia e a importância da assistência proporcionada. Esta assistência não só se manifesta por uma ajuda financeira durante a totalidade ou uma parte dos estudos (empréstimos, bolsas...) mas pode ainda tomar outras formas como:
 - i. Na alimentação, os restaurantes universitários; no alojamento, pela construção ou pela requisição de prédios para servirem de residências estudantis.
 - ii. No que diz respeito aos transportes, será de particular importância considerar as novas necessidades devidas à edificação de cidades universitárias nas periferias bastante distantes dos centros das cidades.
 - iii. Na assistência médica e social propriamente dita.
 - iv. Enfim e talvez sobretudo num serviço de orientação de estudos e de orientação profissional que ajudará os estudantes que optaram prematuramente ao começo dos seus estudos. Este serviço conhecerá um grande desenvolvimento quando aumentarem os cursos propedêuticos.
6. Depois, o rendimento vai depender também da intensidade com a qual o corpo docente pode se dedicar às suas tarefas acadêmicas. Sem desprezar a hipótese segundo a qual a introdução de novas técnicas (o ensino programado, o circuito interno de televisão, os cursos radiodifundidos...) possa aliviar o trabalho docente e ainda mais aumentar o rendimento do ensino, parece urgente no momento estudar como se pode propiciar melhores condições à própria função docente. O que implica uma análise da departamentalização e do tempo integral:

- i. A departamentalização seria uma maneira de corrigir a excessiva divisão e fragmentação dos cursos em "mono-cátedras", sendo que já se fizeram experiências no ITA, na Universidade de Brasília e na Faculdade de Ribeirão Preto. A L.D.B. também sugere uma solução análoga quando propõe a criação de departamentos pelo reagrupamento de matérias afins para evitar inúteis "duplicatas". Esta reestruturação dependerá também da exata definição que se dará à cátedra, sendo que nas discussões várias interpretações foram propostas.

A este respeito ver em DOCUMENTA, as páginas 100 e ss. de 1963/20, pp. 5 e ss. em 1964/26 e pp. 16 e ss. 1964/29.

- ii. Quanto ao tempo integral, isto é, à exigência imposta ao professor universitário de se dedicar exclusivamente ao seu ensino, é conhecido que nem sempre existem as condições para o realizar. Portanto seria interessante levantar as diversas soluções existentes, sendo que este dado permitiria rever outros aspectos das estatísticas universitárias, em particular as taxas de prof./alunos e de professores/ramos de ensino. Um primeiro passo para uma solução deste problema foi dado pelo atual projeto do estatuto do magistério superior, que interpreta o trabalho professoral como "serviços prestados" e indica um número mínimo de horas de presença obrigatória.

7. Uma outra medida enfim, que contribui para melhorar o rendimento é a organização sistemática do aperfeiçoamento do magistério. Agora, que a CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) integrou na sua nova estrutura a antiga COSUPI (Comissão Supervisora dos Planos dos Institutos) e o antigo PROTEC (Programa de Expansão do Ensino Tecnológico), será útil aproveitar os CROPES para avaliar globalmente o esforço de aperfeiçoamento que foi até agora realizado: seja sob a forma de bolsas de estudos, de cursos intensivos, seja nos Centros de treinamento da antiga EOSUPI. Com a recente criação em todo o país de cursos de pós-graduação, este aperfeiçoamento poderá suscitar dentro da carreira universitária uma emulação que começará com a obrigação dos instrutores e dos assistentes em adquirir num prazo determinado um grau superior.

8. Existe uma opinião bastante vulgarizada, segundo a qual o ensino superior deve antes de tudo se democratizar, isto é, oferecer um número de vagas correspondente à demanda e às aspirações manifestadas por uma parte sempre maior da população. Este problema do acesso ao nível superior é aliás tão universal que foi objeto de uma pesquisa internacional.

Ver de F. Bowles Access to higher education,
UNESCO, Paris, 1963.

No Brasil exprime-se por um aspecto quantitativo e um aspecto pedagógico:

- i. Ainda que a pesquisa que a CAPES está concluindo, sobre os candidatos aos vestibulares e a sua origem, possa trazer elementos definitivos, já se pode notar os pontos seguintes:
 - a. em 1964, a proporção de candidatos por vaga era de 1,7.
 - Mas é notável a desproporção entre os diferentes ramos do ensino e entre os estabelecimentos. Assim em medicina a proporção chega até 7,6, ao passo que em Filosofia nem atinge 0,7;
 - b. esta proporção de 1,7 deve ser ainda controlada visto que muitos candidatos inscrevem-se em diferentes faculdades simultaneamente;
 - c. uma parte dos candidatos eram repetentes e nem se sabe se tinham de fato um nível suficiente.

De tal modo que se pergunta se este problema não surge antes de tudo por uma falta de orientação dos candidatos e também se, como o sugere o CFE, dando ao vestibular o valor de uma classificação e de uma seleção global dos alunos - em vez de ser meramente um exame - uma parte do problema não seria resolvido.

V. Chagas no parecer 166/64 DOCUMENTA 1964/28.

- ii. O aspecto pedagógico desta situação é sério como o mostra por exemplo um estudo feito na Guanabara e que mereceria durante os CROPES ser comparado a outros inquéritos;

N. F. da Cunha Preparação de candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara, Rio, 1965, dois vols.

Embora o CFE sempre se tivesse preocupado com esta situação, existem "cursinhos" que desprestigiando a 3ª série colegial preparam os alunos não tanto ao ensino superior, mas bem a um exame de ingresso só.

9. Tão grande parece ser então a discrepância entre a formação exigida pelas Universidades e a formação dada pelo atual ensino médio que sempre mais se aceita hoje a idéia que as Universidades devem organizar um ano propedêutico, usando da faculdade que lhes outorga a L.D.B. de criar "colégios universitários". Seria portanto importante durante os CROPES levantar e avaliar cursos deste tipo que já existem de maneira a ver se conseguiram manter o seu caráter de introdução ao ensino superior.

10. Além dêste primeiro passo, que permite expressamente a L.D.B., cogita-se da reforma prevista para algumas universidades (Univ. do Brasil, de Minas Gerais e do Recife...) de criar institutos centrais de dois anos que abrangeriam não só o curso propedêutico, mas que ofereceriam formação de cultura geral antes de uma especialização eventual nas Faculdades. Este projeto, que pode lembrar o tipo de "Faculdades de estudios generales" recentemente proposto na América Latina.

Ver "UNESCO" Consultative Mission to the Central American Universities" Prof. R. Hatch; Prof. W.J. Labbens; Prof. J.H. Terlingen Paris , 1963.

11. Para diminuir a pressão que exerce o fluxo sempre crescente dos alunos do segundo ciclo sobre a universidade e para responder no mesmo tempo à demanda de técnicos de nível médio que apoiariam os técnicos de alto nível (assim por exemplo as enfermeiras em relação aos médicos; os técnicos industriais, os técnicos de extensão agrícola, os professores das primeiras séries do ciclo ginásial), se apresenta por fim o problema de um tipo novo de ensino pós-colegial, embora não tenha todas as características da graduação universitária, e que poderia se dedicar à formação dêste tipo de técnicos.

12. Estas sugestões podem aliás perfeitamente enquadrar-se dentro do espírito da L.D.B. que previu para o ensino superior as seguintes diretrizes:

i. promover a pesquisa

Esta prioridade - ao menos de "primus inter pares" confirma-se hoje no projeto do estatuto do magistério superior que prevê a criação, ao lado da carreira docente, de uma nova carreira de pesquisadores.

ii. desenvolver as ciências e a cultura

Se a segunda parte dessa diretriz pode se realizar pela extensão cultural periuniversitária que teve um vultoso desenvolvimento nestes últimos anos, a primeira parte será com certeza preenchida pela formação de técnicos de alto nível.

iii. formar professores

Isto é: não só formar os seus próprios professores pelo aperfeiçoamento e na pós-graduação, mas contribuir ao melhoramento do corpo docente médio e à necessidade de formar rapidamente os inúmeros quadros de que o segundo grau precisa.

40.

Seria provavelmente útil discutir os resultados da distinção que foi estabelecida na Universidade de Brasília entre "Institutos" e "Faculdades", isto é: entre unidades que preparam especialistas e pesquisadores e unidades que formam profissionais e professores do ensino médio.

13. Esta programação, que leva em conta as necessidades em "recursos humanos", a exigência de sempre melhorar o nível dos estudos e a pressão dos alunos vindos do nível médio, vai depender muito da possibilidade administrativa das Universidades em programar o seu próprio desenvolvimento. A introdução da técnica do orçamento-programa será o meio para promover esta programação. Assim dar-se-ia toda a sua importância ao artigo 80 da L.D.B. que reconhece a autonomia financeira das Universidades que têm portanto o direito de programar o seu orçamento anual. Ao passo que hoje, este orçamento é sobretudo o resultado de um balanço entre as diversas partes que constituem as Universidades, cada uma gozando de uma grande, senão plena autonomia interna, o orçamento passaria a ser um instrumento pelo qual se elabora um desenvolvimento planejado. O que, segundo o Cons. Trigueiro era muitas vezes "uma mera lista de despesas", torna-se então um programa de conjunto em que as unidades se integram em função de um todo orgânico.

Ver o estudo especial do Cons. D. Trigueiro que foi publicado em anexo à revisão de 1965, do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, pp. 39 e ss.

14. Na ocasião dos CROPES será também útil conferir os critérios de programação aplicados no Brasil com os critérios que foram estabelecidos na Conferência de Tananarive em 1962.

L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique, UNESCO, Paris, 1963.

15. Entre os critérios, a determinação dos custos universitários de cada ramo do ensino superior merece particular destaque, de uma parte por que a programação deve levar em conta as diferenças bastante sensíveis entre, por exemplo, os ramos de letras e os ramos técnicos; de uma outra parte por ser difícil a sua determinação exata, devido à variedade do corpo docente e às grandes diferenças entre as disciplinas. Será interessante conferir aqui também os resultados das primeiras pesquisas realizadas em 1962/63 em convênio pela COSUPI e a Fundação Getúlio Vargas sobre os custos unitários de alguns ramos de ensino superior com o estudo feito pelo Prof. J. Tinbergen para a conferência africana:

J. Tinbergen "Financement de l'enseignement supérieur en Afrique" in L'Avenir de l'enseignement supérieur en Afrique, UNESCO, 1963 ,

pp. 163-225; em particular os capítulos 3 (Es
truturas das despesas) e 4 (Alguns números sô
bre as despesas standard).

16. A dificuldade particular do ensino superior é determinar critérios de programação que permitam a sua coordenação e seu entrosamento no planejamento geral. Na determinação dos critérios é necessário considerar ao menos:

- i. a vocação própria a uma universidade que se exprime através da sua história.
- ii. o meio em que está localizada e a que deve atender
- iii. as diretrizes do planejamento nacional.

Os exemplos de países que tentaram planejar o seu ensino superior nas estruturas federais ou descentralizadas, podem sugerir soluções entre as quais notam-se:

- i. a possibilidade para as universidades de se reunirem num organismo que articularia o planejamento.
- ii. a criação à imagem do "U.K. Grants Committee" ou do "All India University Grants Committee" de um órgão federal onde as diversas instituições poderiam ser representadas (Ministérios, Diretoria do Ensino Superior, representante do Foro dos Reitores) a quem caberia o planejamento e a sua execução.

CONSTRUÇÕES ESCOLARES E EQUIPAMENTOS

1. O Censo Escolar e o levantamento das concentrações demográficas (cadastro e mapas escolares) são a base do cálculo dos investimentos em capital decorrentes da expansão do ensino. Despesas de capital dos programas de educação não são os fatores decisivos do planejamento, embora importantes. De maior carga para os orçamentos públicos são as despesas correntes, que são permanentes e crescem constantemente em função da demografia e dos preços.

As despesas de capital dos programas de educação podem se estimar entre 15 e 20 por cento das despesas gerais.

2. O Censo Escolar de 1964 permitirá conhecer as condições atuais dos prédios escolares no Brasil e será possível distribuir aos participantes dos colóquios para esta semana do temário em 1966, os dados mais recentes.

O último censo disponível para o ensino primário é de 1958:

<u>Total de prédios</u>	<u>Com 1 sala</u>	<u>Com 2 salas</u>	<u>Com 3 salas</u>	<u>De 4 a 10 salas</u>	<u>Mais de 10 salas</u>
76 753	63 711	4 404	1 584	6 203	851

Somente 27 974 prédios eram usados exclusivamente para fins escolares; só 11 994 tinham água, 18 758 luz elétrica e 13 039 esgotos.

Um dos objetivos dos colóquios será portanto estabelecer um levantamento atualizado, à base do Censo Escolar de 1964, confirmado com as experiências próprias dos participantes, da situação dos prédios escolares, particularmente em relação com os dados seguintes:

- 1º. Total de prédios escolares, e salas para os ensinos primário, médio (por ramo) e superior;

2º. Ensino primário:

- i. número de escolas com 1 sala, 2, 3 e 4 salas e mais de 4 salas;
- ii. prédios escolares com residência para professores;
- iii. número de prédios usados exclusivamente com fins de ensino;
- iv. número de prédios alugados;
- v. número de prédios escolares com água -
com luz elétrica -
com esgotos -
com campos de esporte -

- 3º. Ensino médio. Número de prédios e salas (públicos e particulares); número de prédios com laboratórios para ciências.
- 4º. Ensino médio industrial - número de prédios e salas. Situação levando em conta as oficinas e seu equipamento.
- 5º. Ensino agrícola. Número de prédios e salas. Oficinas disponíveis, equipamento, terras de cultivo.
- 6º. Ensino superior. Condições materiais de trabalho, particularmente nos setores técnicos e científicos.

3. Os prédios escolares têm normas funcionais geralmente comparáveis num padrão internacional, ainda que, por outra parte, as adaptações locais sejam muito numerosas e variáveis.

A UNESCO criou recentemente no México, em convênio com a OEA e o Governo do México, um Centro Regional de Construções Escolares para a América Latina (CONESCAL) que já publicou um folheto sobre o tema em relação com o ensino primário.

4. Custos no ensino primário

Os coordenadores do CROPE distribuirão, para as discussões deste tema, um resumo em português da publicação do CONESCAL sobre planejamento e desenho da escola primária na América Latina (Repartições administrativas responsáveis em construções escolares na América Latina; pessoal dessas repartições; levantamentos de prédios escolares; planos nacionais de construções escolares; informações sobre situação própria a cada país da América Latina; desenhos para escolas primárias e padrões de construção; materiais e sistemas de construção; custos; padrões funcionais.

Por ser de interesse imediato, damos a seguir o preço do custo de construção por m² em alguns países da América Latina (sobre a base das taxas cambiais em cada país de abril/1964), das normas funcionais e da distribuição das áreas de construção (escolas de 1 sala).

I. Custo de construção por m²

			em U.S.\$
Colômbia	escola de 10 salas		30.02
Honduras	" " 18 " (duplex)		15.
México	" " 6 "		30.
"	" " 12 " (duplex)		35.
Paraguai	" " 4 "		38.83

II. Custo por aluno e por sala de 15 projetos analisados
pelo CONESCAL:

	<u>Nº de salas</u>	<u>Custo por aluno</u>	<u>(em U.S.\$) por sala</u>
Colômbia	1	104.16	5.000
Chile	3	283,40	12.756.30
	20	188.	5.311.45
Equador	1	45	2.166.31
	1	36.80	2.578.95
	4	41.10	1.644.75
	7	61.20	2.569.20
Haiti	4	24.20	1.210.00
Honduras	18	125.50	5.020.50
México	1	88.00	4.250.00
	6	65.30	3.264.50
Nicarágua	2	55.58	2.723.00
	8	131.00	5.241.00
Panamá	3	106.70	3.733.30
Venezuela	1	100.73	4.230.00

III. Normas funcionais:

	<u>Alunos por sala</u>	<u>Área por aluno (m²)</u>
Argentina	30	1,50
Brasil	40	1,20
Colômbia	40	1,50
Costa Rica	35	1,50
Cuba	44	
Chile	50	1,05
		1,25
Equador	40	0,50 x 0,80
	48	mais 60 cm
		amplitude para corredor.
Guatemala	36/42	1,20
Nicarágua	40	1,35
Panamá	35	1,30
		1,90
Paraguai	40	2,16
Peru	40	1,20
Uruguai	35/40	2
Venezuela	40	,160

IV. Distribuição da área escolar (escola de 1 sala) em %:

	<u>Brasil</u>	<u>Colômbia</u>	<u>Cuba</u>	<u>Equador</u>	<u>México</u>	<u>Venezuela</u>
Aulas	73	50	53,5	38	41	37
Banheiros	7	8	7	2,7	1,2	-
Circulação	-	9,5	3,7	9,5	18	35
Paredes	3,32	10	18	22,3	10	-
Resid. do Prof.	-	22	17	25	31	23
Cozinha	-	-	-	3	-	-

--: Dado não indicado

A publicação do CONESCAL dá mais detalhes sobre outras normas funcionais, particularmente à luz e distribuição das áreas nas escolas de mais de 1 sala.

5.

Custos no ensino médio

Por se tratar de prédios com fins mais específicos e diversos, não é ainda disponível uma documentação internacional adequada sobre padrões e custos desse tipo de estabelecimento educacional. Espera-se que maiores informações sejam recolhidas pela UNESCO no curso do ano de 1966. A experiência internacional mostra que os planos destes tipos de estabelecimento apresentam casos extremos ou um planejamento dispendioso, de mais luxo e complexidade do que o necessário, ou um planejamento insuficiente, particularmente para o ensino industrial e agrícola, com instalações de oficinas de trabalho experimental que não correspondem aos fins das escolas. É também usual observar nos planos teóricos da educação uma subestimação dos custos destes tipos de estabelecimento.

Seria desejável que os participantes nos colóquios comuniquem os resultados das suas experiências, observações ou pesquisas feitos nos seus próprios Estados em relação com:

I. As normas funcionais mais acertadas das escolas de nível médio, por ramo:

secundário
comercial
industrial
agrícola

II. Os custos de construção destas escolas, por ramo, dando as matrículas (capacidade) correspondentes.

III. O custo do equipamento por ramo, separando o mobiliário e o equipamento técnico (oficinas e laboratórios). O melhor método seria analisar estes padrões funcionais e custos tomando uma ou

mais escolas típicas em funcionamento como amostra e dando os custos estimados com seu equivalente em dólares no período de construção ou compra.

6. Custos do ensino superior

O trabalho mais completo neste aspecto é um estudo feito pelo Prof. Tinbergen, a pedido da UNESCO, para a Conferência de Tananarive (O futuro do Ensino Superior na África).

Este estudo usou normas estabelecidas por uma empresa especializada em construções escolares e os participantes nos colóquios receberão um resumo das normas e custos analisados nesta pesquisa para estabelecimentos de ensino superior.

Os investimentos e os custos decorrentes deste inquérito foram os seguintes:

I. Investimento (construções) (mínimo) por aluno, em U.S.\$1.000

	<u>Base:</u>	<u>100 estudantes</u>	<u>1.500 estudantes</u>
6	Letras, história, geografia	1,4	0,4
	Ciências	5,3	2
	Ciências agrícolas	3	1,8
	Ciências técnicas	4,8	2,4
	Medicina	4,8	2,4

II. Despesas correntes por estudante e disciplina:

	<u>U.S.\$</u>	<u>Taxa estudantes/prof.</u>
Letras e História	1.000	8
Ciências e Tecnologia	1.400	6
Agricultura	1.000	6
Medicina	1.800	4

Seria desejável recolher, durante os colóquios, dados brasileiros que permitissem comparar os custos nacionais com estas normas.

7. As técnicas de orçamento-programa permitirão no Brasil uma separação das despesas de educação em despesas correntes e despesas de capital.

A Lei de Diretrizes e Bases não estabeleceu normas de despesas para construções escolares.

O Plano Nacional de Educação (Revisão de 1965 do Conselho Federal de Educação) dividiu os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário em cinco parcelas, das quais uma, em 15% do total, serviria para financiamento de programas de construção, reconstrução e equipamento de salas de aula.

Esta parcela se fixou em 20% para auxílio à construção, ao equipamento e custeio de escolas médias - "não entendidas como tais os estabelecimentos de ensino normal" - em cidade onde não exista nenhuma.

O Conselho Federal não estabeleceu uma diferença bem clara entre manutenção no ensino superior, ao indicar que das quatro parcelas do Fundo Nacional de Ensino Superior 65% serviria "para a manutenção e expansão dos programas de construção e equipamento nas Universidades Federais" e "10% para o custeio da manutenção e execução dos programas de construção e aquisição do equipamento dos estabelecimentos isolados federais".

O art. 4º, § 2º, da Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964 (Lei do Salário-Educação) estipula que "durante os três primeiros anos de vigência desta Lei, 40%, 50% e 60%, respectivamente, dos recursos do Salário-Educação serão obrigatoriamente aplicados em despesas de custeio e o restante em construções e equipamento de salas de aula. Nos anos seguintes, a percentagem atribuída a construções e equipamento será fixada pelo Conselho Federal de Educação".

Não incluída na Lei ou decisões oficiais do Conselho Federal de Educação está a interpretação do Prof. Anísio Teixeira, segundo a qual "recomenda o plano federal que os recursos atribuídos à construção de escolas venham a constituir um fundo patrimonial para o lançamento de empréstimos a longo e curto prazo, ficando o montante anual de 10% das despesas globais de educação adstrito ao pagamento dos juros e amortizações de tais empréstimos".

Em DOCUMENTA, Vol. 21-II, dezembro de 1963, na sua exposição "Plano e finanças da educação", o Cons. Anísio S. Teixeira sugeriu a criação de um Fundo de empréstimo escolar. "dez por cento do auxílio federal constitui - rão a soma inicial para esse fundo. A eles se deverão juntar outros 10% da despesa global de educação do Estado e, sempre que possível, 10% da despesa de educação de cada município.. Criado este fundo, a emissão de obrigações escolares se tornaria possível".

IX

PREPARAÇÃO DOS PLANOS

1. A última semana será como o resumo e o encerramento dos Colóquios, em forma de conclusões e, eventualmente, de recomendações.

As semanas anteriores serviram para assentar as bases do ponto de vista técnico e estatístico, do planejamento da educação no Brasil.

Os Colóquios, por não terem responsabilidade administrativa direta na formação de planos educacionais, quer ao nível federal, quer ao nível estadual ou municipal, poderão então considerar-se apenas como exercícios didáticos e práticos, várias alternativas de planejamento e as suas repercussões sobre os orçamentos, as estruturas administrativas e educacionais.

2. A forma mais simples aliás, que dificilmente se pode evitar, será de calcular este planejamento sobre as bases da expansão demográfica, tendo como metas o ensino primário universal para 1970 ou 1980, e as metas decorrentes do ensino primário para os níveis médio e superior, com várias alternativas (por exemplo: taxa atual de retenção, taxa de retenção melhorada, continuação de um sistema seletivo do ensino médio, tendo principalmente em vista a preparação para o ensino superior e a formação de pessoal técnico de nível médio para os vários setores da economia). A determinação destas alternativas supõe que os Colóquios conseguirão esclarecer as medidas necessárias para melhorar o rendimento do ensino médio brasileiro, com taxas realistas de retenção, satisfazendo às necessidades mais evidentes e indiscutíveis da indústria, da agricultura e dos serviços do Brasil.

Estes propósitos podem ser descritos facilmente, mas não será cômoda nem acessível a sua determinação, mas o alvo dos Colóquios é de fixar os aspectos tanto positivos como negativos das condições que dominam a preparação de planos executáveis da educação brasileira.

3. Se, por outro lado, os Colóquios tiverem conseguido, durante as suas deliberações anteriores, apurar as análises de custo (despesas correntes e despesas em capital) do ensino público brasileiro, será possível estabelecer as despesas que qualquer das alternativas consideradas implicará para os orçamentos municipais, estaduais e federais.

Este trabalho não será feito a partir de nada, visto que existem planos anteriores (Plano Trienal 1963-1965; Programa de ação econômica do governo 1964-1966; Revisão 1965 do Plano Nacional de Educação). O estudo destes planos, previsto para a segunda semana dos Colóquios, será feito com

base nos documentos originais e não dos resumos publicados, que não permitem deduzir os critérios e normas que serviram para sua preparação.

A troca de argumento e idéias, que é a essência dos Colóquios, permitirá ponderar a exeqüibilidade desses planos, o realismo e viabilidade de suas metas, as projeções que seriam eventualmente mais aconselháveis de adotar e as condições internas de aplicação próprias ao ensino e às suas estruturas administrativas, sem as quais o melhor planejamento está condenado a falhar: orientação básica do ensino primário e médio, tipos de ensino médio, formação do pessoal docente, estatuto do magistério, estruturas administrativas do planejamento, execução, supervisão e fiscalização.

4. Em relação ao planejamento da educação, a Lei de Diretrizes e Bases (art. 93) fixou o princípio de que os planos seriam "estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação". Dispõe-se de comentários autorizados sobre a descentralização na preparação destes planos.

Plano e Finanças da Educação - Anísio S. Teixeira - MEC - DOCUMENTA, nº 21, Vol. II de dezembro de 1963. pp. 123 a 129.

A revisão 1965 do Plano Nacional de Educação indicou metas quantitativas e qualitativas, e reconheceu que, em março de 1965, ainda não existiam planos estaduais. Achou-se critérios percentuais, mas exprimiu-se a intenção de "substituir, sempre que haja dados específicos, os critérios percentuais por critérios baseados em índices conhecidos, por forma que se alcancem soluções concretas". Também formulou o desejo de "estimular a elaboração de planos pelos Estados, em prazo determinado, capazes de atender, segundo as inspirações regionais, às metas do Plano Nacional e às metas estaduais complementares e pôr os planos federais em harmonia com os estaduais".

Um dos objetivos dos Colóquios será precisamente examinar, com as autoridades estaduais representadas, as condições em que se pode conseguir este entrosamento e quais seriam as etapas e as fases na preparação dos planos.

5. Planejamento da educação supõe, enfim, formas de coordenação entre os Ministérios da União (Educação, Planejamento, Agricultura e Trabalho), com o ensino privado, com entidades representativas dos setores não públicos da produção econômica e dos serviços. Esta coordenação será também objeto de reflexão durante os Colóquios e ainda está aberto o temário duma possível semana de Colóquios, que seria a última para a qual se projetaria uma participação mais direta dos Reitores das universidades e de representantes dos setores privados da economia se, para este fim, consentirem em prestar a sua tão necessária cooperação.

Anexo nº 1 (+)

Horário de trabalho e assuntos a ser tratados na semana dedicada a
"Diagnóstico e levantamentos da situação"

Manhã: palestras

Primeiro - Dia

0900 - 0945

1. Propósito, realização, avaliação e utilização futura do Censo Escolar
2. Ibidem para o Anuário
3. O rendimento escolar

Tarde: análise e pesquisas

Os participantes serão divididos em 5 grupos de 10 participantes cada um. Poderão escolher 2 temas e, para permitir que cada um possa participar ao menos 2 seminários, repetir-se-á os seminários

1500 - 1645

1. Como utilizar nos planos locais os resultados do Censo escolar.
 2. Ibidem para o Anuário
 3. Como seguir turmas de uma à outra série para avaliar o rendimento escolar, segundo os níveis e os tipos de ensino
 4. Análises dos grupos etários em que se dá com a maior intensidade a evasão escolar
 5. Análise sociológica das estatísticas sobre o rendimento escolar (ver o trabalho de L. Pereira)
- repetição dos mesmos temas

1700 - 1845

(+) Este anexo foi preparado só para uma semana de los Colóquios, como amostra, para discussão e um possível método de trabalho

Manhã: palestras

0900 - 0945

segundo dia

1. O que é e deve ser um cadastro escolar
2. A organização e a utilização dos mapas escolares
3. Normalização e organização dos dados estatísticos escolares.

Tarde: análise e demonstrações

os participantes serão divididos em três grupos

1500 - 1645

1. Como organizar um cadastro escolar: os dados necessários, os problemas de organização e de normalização, a mecanização
2. Demonstração da organização e da utilização de um mapa escolar
3. Exemplos de projeções. Repetição para o outro grupo.

1700 - 1845

terceiro dia

Manhã: palestras

0900 - 0945

1. Estatísticas escolares e Censo Nacional ao cargo do IBGE

1000 - 1045

2. Métodos de levantamento da mão de obra

1100 - 1145

3. O deficit escolar e as projeções escolares

Tarde: Análise e pesquisas

Mesma organização do que o primeiro dia.

1500 - 1645

1. Organização de inquéritos sobre as necessidades estaduais (eventualmente municipais e regionais) em mão de obra qualificada, por amostras
2. Estudar os empregos que os diplomados das escolas comerciais industriais e agrícolas podem obter efetivamente no mercado local do trabalho

1700 - 1845

3. Analisar as turmas de finalistas das escolas normais e ver até que ponto preencham as necessidades do corpo docente primário. Pôr as bases de um inquérito sôbre a utilização futura dos normalistas
4. Estudar que idade os alunos comecem as primeiras séries do ensino primário e do ensino médio.

Os mesmos temas.

quarto dia

0900 - 0945

1. Título XII da Lei de Diretrizes e Bases. Estudo e Comentários A Lei do Salário-Educação
2. Plano Nacional de Educação. Revisão de 1965.
Conselho Federal de Educação Introdução.
Critérios reguladores da aplicação dos Fundos Nacionais de Ensino
3. Despesas correntes e despesas em capital
Custos unitários.

Tarde - Análise e pesquisas

1500 - 1645

1. Cálculo de custos unitários (despesas correntes) no Brasil e nos Estados representados na Semana dos Colóquios.
2. Mesmo cálculo para despesas em capital
3. Mesmo cálculo para despesas do ensino privado (despesas em capital) (a base de amostras)
4. Avaliação da aplicação dos critérios financeiros da Lei de Diretrizes e Bases nos orçamentos da União, Estados e Municípios de 1964, 1965 e projetos para 1966.

1700 - 1845

5. Avaliação da execução para o ano fiscal 1965 dos critérios reguladores da aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário.

Os mesmos temas.

quinto dia

0900 - 0945

1. Estudo comparativo do esforço financeiro dos países da América Latina e vários outros países com a educação.

0945 - 1045

2. Custo unitário em vários países da América Latina

1100 - 1145

3. Financiamento do ensino técnico e do ensino superior. O sistema de fundação como unidade administrativa e financeira da escola.

Tarde: Análise e Pesquisas

1500 - 1645

1. Avaliação da execução para o ano fiscal 1965 dos critérios reguladores da aplicação do Fundo Nacional do Ensino Médio.
2. Idem para o Ensino Superior.

Para custo unitário, veja-se tema 5 da Segunda Semana.

3. Estimativa dos orçamentos decorrentes para o período 1965-1970 das metas quantitativas aprovadas pelo Conselho Federal de Educação. (Introdução da Revisão 1965 do Plano Nacional de Educação).
 4. Idem as metas qualitativas.
 5. Cálculo das possibilidades abertas para um planejamento da educação no Brasil, supondo uma taxa de 4% do P.I.B. total das despesas públicas para educação nos anos 1965 e 1966
- Os mesmos temas.

1700 - 1845

COLÓQUIOS REGIONAIS SOBRE ORGANIZAÇÃO E
PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO (CROPE)

I. INTRODUÇÃO

Objetivo: O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos promoverá, dentro de seu programa de Assistência Técnica correspondente aos anos de 1965 e 1966, a realização de vários ciclos sobre organização e planejamento de educação, visando, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, e na esfera de sua competência, a:

1. marcar o ano de 1965 como um período decisivo de esforços determinados e de providências eficazes por parte do Governo Federal, no sentido de criar condições propícias a implantação e ao cumprimento da ordem educacional definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

2. Incentivar as iniciativas e o empenho dos governos das Unidades Federadas a fim de que ponham em prática as adequadas medidas configuradoras da reorganização dos seus respectivos sistemas de ensino, dentro dos fundamentais princípios de responsabilidade solidária e de autonomia administrativa decorrentes dos preceitos constitucionais e dos critérios de planejamento vigentes na administração moderna e esboçados pela Lei de Diretrizes e Bases;

3. preparar as condições para a instituição de sistemas racionalmente estruturados através dos quais deva a União prestar (aos Estados, aos Territórios e ao Distrito Federal) a assistência técnica de que necessitarem e o conveniente auxílio pecuniário, de acordo com as disposições legais vigentes sobre a matéria;

4. estabelecer entre os participantes dos CROPEs todas as formas de contatos e intercâmbio capazes de conduzir ao franco e objetivo debate das ideias e ao maior entendimento entre uns e outros nos assuntos de interesse comum;

5. criar um clima social propício ao estabelecimento e ao fortalecimento das relações funcionais e pessoais, formais e informais, entre as autoridades escolares que vierem a participar do CROPE, colocando tais relações como importante fator de êxito da obra em que deverão empenhar-se, solidariamente, as três esferas de poder público, em matéria de ensino, sob a égide dos princípios que a Lei de Diretrizes e Bases erigiu como básicos da nova política educacional brasileira para a democratização das instituições e costumes;

6. contribuir para a formação e o aperfeiçoamento, em serviço, de pessoal necessário e capacitado para as altas funções consultivas, técnicas e executivas, tanto no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, como no das Secretarias de Educação das Unidades Federadas.

II. MÉTODO E DESENVOLVIMENTO

1. O objetivo dos CROPEs é de discutir, em forma de seminário ou de colóquio, com responsáveis estaduais em educação, os problemas administrativos e técnicos relativos a organização dos sistemas de ensino e ao planejamento educacional.

O esquema abrangerá:

- I. Educação e Desenvolvimento
- II. Técnicas de planejamento e programação da educação
- III. Leis e regulamentos
- IV. Estatísticas e dados básicos
- V. O ensino primário

Mal
resolvido

Está
mal.
É como
se fôs-
semos,
por con-
tume
e por ins-
tituições,
basta-
por.

- VI. O ensino médio
- VII. O ensino superior
- VIII. Construções e equipamentos escolares
- IX. Preparação de programas educacionais
- X. (Temario aberto)

2. Os seminários se desenvolverão durante um período de dez meses, à razão de uma semana de trabalho de tempo integral por mês.

Nesta fase da preparação dos colóquios não se define o temário da décima semana, porque é provável que seja necessário um ciclo especial de estudo em relação com temas que abrangem solidariamente o ensino médio, o ensino superior e necessidades de técnicos e profissionais do qual participariam mais diretamente os reitores de universidades e representantes dos setores privados da economia.

3. Cotidianamente, os relatores farão as suas exposições na parte da manhã, podendo cada participante levantar perguntas e prosseguir discussões.

À tarde, os participantes se dividirão em grupos para exame de problemas práticos e pesquisas: levantamentos e análise de subsídios estatísticos e orçamentários; análise de programas e normas educacionais; análise de situações próprias a cada Estado ou relacionadas com o tema, sobre a base de relatórios especiais que se espera de cada participante.

4. Este esquema e temário será repetido em quatro centros regionais: São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Brasília, assim repartidos:

Grupo I: SÃO PAULO

São Paulo	-	20	participantes
Paraná	-	9	
Santa Catarina	-	6	
Rio Grande do Sul	-	15	
		<u>50</u>	

Grupo II. RIO DE JANEIRO

Bahia	-	15
Minas Gerais	-	15
Espírito Santo	-	5
Rio de Janeiro	-	5
Guanabara e MEC	-	<u>15</u>
		55

Grupo III. RECIFE

Maranhão	-	5
Piauí	-	5
Ceará	-	5
Rio Grande do Norte	-	5
Paraíba	-	5
Pernambuco/SUDENE	-	15
Alagoas	-	5
Sergipe	-	<u>5</u>
		50

20
9
6
15

50

Há um equívoco fundamental: A Unesco não tem
que aprovar nada. Ela corpora na medida da soli-
citação do Estado membro. Há um certo "fascis-
mo" internacional nessa preocupação de aprova-
ção ou rejeição pelo organismo de assistência
técnica.

Muy

Porque? A Fundação é entidade
de direito privado. Mais lógica seria
a representação da Universidade do
Brasil.



Grupo IV: BRASÍLIA

Pará	- 10	Distrito Federal	- 10
Amazonas	- 5	Acre	- 3
Mat. Grosso	- 5	Amapá	- 3
Goiás	- 5	Rondonia	- 3
		Roraima	- 3
			<u>47</u>

6. Os participantes têm que ser ^{especialistas} técnicos em educação, seja no exercício de diretoria ou chefia de departamento ou serviços estaduais de educação, seja como membros dos Conselhos Estaduais de Educação.

7. A organização desses seminários ficará a cargo, sob a presidência do Diretor do INEP, de quatro coordenadores, especialistas em organização e planejamento da educação, sendo dois representantes do Ministério da Educação e Cultura e dois da UNESCO.

Para cada ciclo semanal, designar-se-á um coordenador próprio.

8. ^{ficará} A organização material e o custeio destes seminários regionais ~~será~~ a cargo do INEP, com a participação dos seus Centros regionais de Pesquisas Educacionais interessados.

9. Se este temário (texto adjunto) for aprovado (INEP e UNESCO), os coordenadores designados propõem-se a preparar uma nota que explicaria cada item do temário. Essa nota recolheria os dados disponíveis sobre a evolução e financiamento do ensino brasileiro e daria breves esclarecimentos sobre alguns exemplos de planejamento educacional, bem como sobre critérios e exemplos de levantamentos das necessidades de mão-de-obra. Essa nota poderia ser aprontada para o começo de outubro.

10. O INEP tomaria a iniciativa de promover uma reunião, eventualmente para o início da segunda quinzena de outubro, dos representantes da UNESCO e de seus próprios representantes para a discussão do temário, a partir da nota proposta no parágrafo anterior. Modificá-lo-ia e aprova-lo-ia para finalmente organizar praticamente o trabalho que decorreria do temário e de seu calendário. Esse grupo proporia os relatores brasileiros do Seminário.

Para esse fim é recomendada a participação, no grupo, de representantes do Ministério da Educação e Cultura, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica e da Fundação Getúlio Vargas.

PROJETO DE TEMÁRIO DOS COLÓQUIOS SOBRE ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

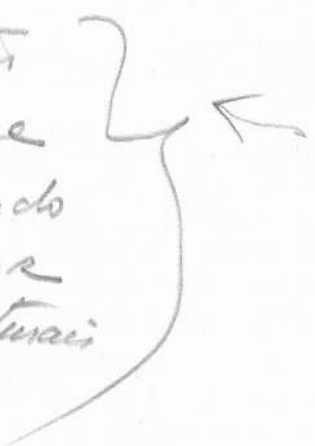
1. PRIMEIRA SEMANA

Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil

1. Educação e desenvolvimento econômico e social; o fator humano no desenvolvimento. Demografia e Educação, Educação e Mão-de-obra, Mão-de-obra e Desenvolvimento.
2. Resoluções da Conferência de Santiago do Chile, 1962 (UNESCO CEPAL).
3. Prioridades reconhecidas à educação em alguns países (USA, Europa Ocidental, Japão).
4. Situação do Ensino no Brasil em relação com outros países da América Latina. Diversificação e desequilíbrio regional no Brasil.

Porque?
E não
pagando?
também
não são
possíveis.

Isso é muito ideológico. A integração
pode não ser nem objetivo, nem base
de planejamento. Um ensino integrado
é quase utopia. Há que considerar
as alternativas e especialidades culturais
dentro de uma mesma sociedade



5. Inventários de mão-de-obra. Critérios da O.E.C.D. O Projeto regional mediterrâneo. Pesquisas sobre levantamento de mão-de-obra na America Latina.
6. Inventário das necessidades da economia brasileira (ao nível nacional e de cada Estado) em
 - operários semi-qualificados
 - operários qualificados
 - técnicos de nível medio e
 - profissionais.
7. O mercado de trabalho no Brasil. Análise da evolução dos setores da população ativa brasileira.
8. Níveis e matrículas educacionais desejáveis no Brasil.
9. Educação fora e além da escola. Educação de adultos. "Reciclagem". *Treinamento acelerado. Capacitação e re-capacitação para o trabalho.*

Com a colaboração de representantes dos:

MEC (CAPES)
Ministério do Planejamento
SENAI e SENAC
SUDENE
e peritos estrangeiros

N.B.: para este curso, os participantes do Grupo IV (Brasília) se deslocariam para a sede do Grupo II (Rio de Janeiro) e se organizaria o calendario a fim de concentrar este curso em semanas sucessivas nos grupos I, II e III.

II. SEGUNDA SEMANA

Técnicas de Planejamento da Educação

1. *Problema* O conceito da integração do ensino. *Articulação* Ligação entre os três níveis do ensino. Pirâmides educacionais.
2. Educação e desenvolvimento econômico.
3. Educação e democratização do ensino.
4. Planejamento quantitativo e qualitativo. Planejamento dos recursos disponíveis. O conceito de rendimento do ensino.
5. Custos unitários. (Custos por aluno em cada nível do ensino; custos por diplomado). *problema* Por área econômico-social.
6. Projeções escolares (matrículas, corpo docente, unidades escolares).
7. Programa de formação, treinamento e aperfeiçoamento do corpo docente.
8. Programa de construções escolares.
9. Prioridades no planejamento da educação brasileira (maior densidade demografica, cadastro e mapas escolares, áreas de desenvolvimento industrial e agrícola definidas pelo Planejamento Nacional da Economia, infraestruturas sociais integradas). *correlacionadas*
10. Estrutura administrativa no planejamento da educação. Entrosamento entre o Ministério da Educação e Cultura, o Conselho Federal de Educação, o Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, o Ministério da Agricultura, o Ministério do Trabalho, o SENAI, o ensino privado, *associações de proprietários e profissionais, o SENAC etc.*

11. As técnicas do orçamento-programa.
12. A ajuda internacional ao ensino.
13. Análise do
 - 1º) Plano Trienal de Educação. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1963.
 - 2º) Programa de Ação Econômica do Governo, 1964-1966. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Setor Educação.
 - 3º) Plano Nacional de Educação. Revisão 1965. Conselho Federal de Educação.
14. Critérios da Conferência de Santiago (1962) para o desenvolvimento da educação na América Latina. Análise e discussão.
15. *Estudo comparativo de* Alguns exemplos de planejamento educacional (México, Espanha, Itália, França, Índia).
16. Pesquisas ~~em~~ ^{para} planejamento.

Colaboração de:

MEC
Conselho Federal de Educação
Ministério do Planejamento
e peritos estrangeiros.

III. TERCEIRA SEMANA

Leis e Regulamentos sobre Educação no Brasil

1. Desenvolvimento histórico do Ensino no Brasil
2. Art. 169 da Constituição
3. 1942. Lei orgânica do ensino médio
- " Lei orgânica do ensino industrial
- " Lei sobre criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
1943. Lei orgânica do ensino comercial
1945. Lei orgânica do ensino normal
1946. Lei orgânica do ensino agrícola
4. Dezembro 1961. Lei de Diretrizes e Bases
5. 17 março 1964. Lei nº 4.320 - Administração Financeira
6. 1964. Lei do Salário-Educação
7. O ensino particular
8. A reforma administrativa
9. O Conselho Federal de Educação
10. Os Conselhos Estaduais de Educação
11. O SENAI. Bases e organização.

Colaboração de:

MEC
Conselho Federal de Educação
Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica
SENAI
Representantes do Ensino Privado.

IV. QUARTA SEMANA

Estatística e Dados Básicos *

1. Análise dos subsídios do Censo Escolar de 1964 e outros dados:
 - 1º) Taxas de população urbana e rural

* As estatísticas e os dados terão que se referir ao Brasil no seu conjunto e a cada Estado ou Território interessado. Ao falarmos de Estado ou Território interessado, se entende os Estados e Territórios representados em cada um dos quatro grupos regionais. Isto também é válido para todos os itens do Temário.

- 2º) Grupos etários da população escolar
 - 3º) População ativa e sua distribuição em setores
 - 4º) Matrículas nos ensinos primário, médio e superior
 - 5º) O "déficit" escolar
 - 6º) Repetição, deserção e "retenção" escolar
 - 7º) O corpo docente
 - 8º) Inventário e situação material das unidades existentes
 - 9º) Organização do cadastro escolar e de mapas escolares
2. Despesas da União, dos Estados e Municípios com a Educação.
 3. Relação das despesas totais com o Produto Interno Bruto e com o total das despesas públicas.
 4. Despesas do Estado com a educação em 1964 e 1965:
 - 1º) Despesas correntes (pessoal, manutenção e conservação)
 - 2º) Despesas em capital (construção e equipamento)
 - a - separadas segundo cada nível de ensino e, no caso do ensino médio, segundo cada tipo (secundário, comercial, industrial, agrícola, normal)
 - b - segundo cada orçamento, isto é:
 - estadual
 - municipal
 - verbas recebidas da União.
 5. Estimativa das despesas com o ensino privado.

Colaboração:

Brasil: MEC - Serviço de Estatística
 Ministério do Planejamento
 Ministério do Trabalho
 Fundação Getúlio Vargas
 Representantes do Ensino Privado e
 peritos estrangeiros.

V. QUINTA SENANA

O Ensino Primário

1. Desenvolvimento do ensino primário e do ensino médio normal no Brasil. 1940-1964.
2. Desenvolvimento do ensino primário e do ensino médio normal em cada Estado e Território interessado: 1940-1964.
3. Matrículas. Repetição e deserção escolares. Conclusões.
4. Ano escolar. Dias letivos. Escolas em dois e mais turnos.
5. Currículos das quatro séries.
6. Escolas primárias com 5ª e 6ª séries. Censo. Currículos. Funcionamento.
7. A Escola unitária.
8. Taxa alunos/professor no ensino primário brasileiro.
9. Aplicação de novos métodos pedagógicos; audiovisuais, televisão.
10. Estatísticas do corpo docente primário (Brasil e cada Estado ou Território interessado)
 - Diplomados
 - Regentes
 - Leigos

O problema da transição do ensino médio para o superior.
Relação entre o ensino secundário e as primeiras letras do nível médio. 7.

11. Necessidades de formação, treinamento e aperfeiçoamento em cada Estado nas duas hipóteses de matrícula de 100% do grupo etário escolarizável:
 - 1ª) para 1970
 - 2ª) para 1980a base de projeções correspondentes de matrícula.
12. As Escolas Normais e os Institutos de Educação; os Centros de treinamento do magistério.
13. Inspeção e Supervisão do Ensino Primário
14. Necessidade de supervisores e especialistas para o ensino primário em cada Estado e Território interessado.
15. Estatuto administrativo e salário do professorado primário.
16. Serviços auxiliares:
 - Assistência social
 - Merenda escolar
 - Transporte
17. Elaboração e custeio de compêndios escolares. Campanha nacional de material de ensino.

Colaboração

MEC

VI. SEXTA SEMANA

O Ensino Médio

1. Desenvolvimento do ensino médio no Brasil e por Estado e Território, 1940-1964, por tipo:
 - secundário
 - comercial
 - industrial
 - Agrícola

N.B. O ensino médio normal será considerado em relação com o ensino primário, durante a quinta semana, com exceção dos custos unitários, considerados no item 4 da sexta semana.

2. Matrículas. Unidades escolares. Corpo docente (proporção de diplomados e de leigos).
3. Deserção e retenção escolares, em cada tipo (secundário, comercial, industrial, agrícola) no Brasil e em cada Estado;
 - 1ª) ao nível do ginásio.
 - 2ª) ao nível do colégio.
4. Custos unitários do ensino médio, no Brasil e em cada Estado e Território, por tipo (secundário, comercial, industrial, agrícola, normal), separando as despesas de manutenção (pessoal, conservação etc.) e as despesas de capital (construções e equipamentos).
5. Currículos do ensino médio, por especialidade, ginásio e colégio. Disciplinas obrigatórias e optativas.
6. Exigências de admissão à 1ª série ginasial e à 1ª série colegial, para cada tipo.
7. Adequação dos currículos dos ensinos colegiais às exigências dos concursos de habilitação do ensino superior.
8. Relações entre o ensino secundário e ensino médio comercial.
9. Política brasileira do "tronco comum". Educação geral e educação profissional. O ginásio moderno. O ginásio compreensivo.
10. Orientação escolar e profissional. Formação de orientadores.

Na medida em que a estrutura do ensino universitário continue como está e que o concurso de habilitação seja mantido como está (em parte em decorrência dessa estrutura) não há adequação possível.

11. Elaboração de compêndios escolares.
12. Normas, taxas aluno/professor, pessoal administrativo e de supervisão.
13. Formação, treinamento e aperfeiçoamento do corpo docente do ensino médio, por tipo.
14. Programação do desenvolvimento do ensino médio no Brasil entre 1966 e 1970, por tipo.
15. Programação da aprendizagem do ensino industrial brasileiro em relação com os programas do SENAI, do SENAC, bem como em relação com a demanda de operários semi-qualificados, qualificados e técnicos de nível médio, para cada Estado e Território.

Colaboração:

MEC
 Ministério do Planejamento
 Ministério da Agricultura
 Ministério do Trabalho
 SENAI e SENAC
 Instituto de Sociologia Industrial (São Paulo)
 Escola de Administração e Chefia de Empresa (Fundação Getúlio Vargas, São Paulo)
 Representantes do Ensino Privado.

VII. SÉTIMA SEMANA

0. Ensino Superior

1. Desenvolvimento do ensino superior no Brasil - 1940-1964
2. Deserções e Conclusões
3. Organização administrativa do ensino superior. Preparação de orçamento e programas
4. Professores de tempo integral e dedicação exclusiva
5. Ramos do ensino superior ligados:
 - às atividades econômicas
 - às atividades de ciência e tecnologia
 - a saúde
 - formação de pessoal docente do ensino médio
6. Custos unitários do ensino superior, por principais especialidades.
7. Financiamento do ensino superior
8. Planejamento do ensino superior nas estruturas federais ou descentralizadas (U.S.A., Índia, Austrália., U.R.S.S., Grã-Bretanha)
9. Programação do ensino superior brasileiro em relação com a demanda de técnicos de nível médio e de profissionais. Ligação com o Planejamento Nacional de Economia
10. Cursos de pós-graduação
11. Serviços sociais. Orientação escolar e profissional. Serviços assistenciais. Bolsas.

Colaboração:

MEC
 Conselho Federal de Educação
 CAPES
 Ministério do Planejamento
 Representantes do Ensino Privado e peritos estrangeiros

VIII. OITAVA SEMANA

Construções Escolares e Equipamentos

1. Análise do Censo Escolar em relação com construções e equipamentos. Cadastro e mapas escolares.

2. Normas funcionais (projetos-padrões)

- Escolas primárias com 1 sala
2 salas
mais de 2 salas
- Ensino médio: secundário
comercial
industrial
agrícola
- Escolas normais
- Universidades e Institutos de Tecnologia

3. Custos, por tipo e nível de ensino

4. Custos de equipamentos por tipo e nível de ensino (equipamentos escolares, audiovisuais, televisão).

5. Análise dos programas latinoamericanos de construções escolares.

6. Financiamento de construções e de equipamentos

Colaboração:

MEC
Ministério do Planejamento
Representantes do Ensino Privado e
peritos estrangeiros

IX. NONA SEMANA

Preparação dos Programas de Educação ao Nível Estadual e Federal

1. Projeções de matrícula por nível de ensino na hipótese de matrícula a 100% no ensino primário:

1º) em 1970

2º) em 1980

e matrículas decorrentes ou desejadas no nível médio e superior

- 2. Dentro destas hipóteses, programação da formação do corpo docente.
- 3. Estimativa das despesas decorrentes destas hipóteses, separando as despesas correntes e as despesas de capital
- 4. Entrosamento com o plano federal e os orçamentos federais para o período 1967, 1969.
- 5. Entrosamento entre programas estaduais e municipais
- 6. Estrutura administrativa do planejamento ao nível federal e estadual.
- 7. Estrutura administrativa para execução dos planos. Fiscalização. Avaliação.

Colaboração:

MEC
Conselho Federal de Educação
Ministério do Planejamento e
peritos estrangeiros

Nota final: O plano vai fracassar. Não se teve em vista a análise de possibilidades de sua execução. E, no momento atual, não pode haver fracasso. É necessário reduzir o tema, não impor ideologias educacionais, partir para o debate realístico de situações e de meios de intervenção planejada nessas situações. Proponho um debate mais prolongado e objetivo do plano, antes de sua aprovação, que compete às autoridades brasileiras.

Y. H. T. M. S.

W

SUGESTÕES PARA UM PLANO DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Depois de rever o plano Nacional de Educação, revisão que foi aprovada na Conferência Nacional de Educação em Brasília em março de 1965, o planejamento educacional recebeu um impulso decisivo. Este impulso se concretizou em particular nas recentes normas para execução de planos de ensino, divulgadas pelo MEC depois da Conferência Nacional de Educação de Brasília.

Nossas normas nota-se: segundo a norma ~~12~~ ²⁰ que o MEC através dos órgãos especializados deverá dar uma assistência técnica aos Estados (em certos casos aos Municípios) que implicará numa especialização e um aprofundamento nas técnicas e nos métodos do planejamento educacional de todo o pessoal qualificado e disponível. Segundo a norma 12 é necessário facilitar o aproveitamento dos dados do Censo Escolar de 1965 e das pesquisas realizadas seja no CBPE, seja no CRPE. Segundo a norma 21 haverá necessidade de elaborar modelos que permitirão reorganizar os serviços técnicos e administrativos dentro das novas exigências do Plano Nacional de Educação. En fim, segundo a norma 22, será imprescindível pensar na formação de pessoal especializado nos diversos níveis do sistema educacional brasileiro.

Como a planificação é sobretudo um problema de execução no qual não se pode distinguir de uma maneira absoluta a ação da formação será necessário dar aos órgãos técnicos do MEC, e em particular do INEP, as condições intelectuais e os recursos humanos para a realização dos planos de ensino. Também deve-se lembrar que a planificação sendo antes de tudo uma arte de execução, que depende dos planejadores disponíveis, é urgente pensar na formação rápida, eficaz e extensa de pessoal qualificado.

Por essas razões o INEP através do CBPE achou necessário elaborar um programa com varias fases que permita responder em parte aos objetivos que o Plano Nacional de Educação colocou diante dos responsáveis da educação brasileira. O CBPE achou prioritária a formação de pessoal qualificado, primeiro dentro do próprio Ministerio, depois nos Estados e eventualmente em certos Municípios. Porisso o CBPE pretende organizar um Estágio para Responsáveis em Educação (EDE) no Rio de Janeiro, de setembro a dezembro de 1965.

Além do Estágio propõe-se as seguintes atividades:

Primeira Fase: Seminário de Responsáveis em Planejamento Educacional.

Antes de se engajar num programa que com certeza será muito vasto e admitindo que seria útil recolher algumas experiências, o CBPE acharia conveniente organizar uma reunião de trabalho numa fase preliminar.

Essa reunião que terá a característica de um seminário intenso de uma semana no maximo, será localizada, ao critério do CBPE, no Rio de Janeiro. O seminário poderá realizar-se a qualquer momento antes do fim do ano, se possível, levando-se em conta, no entanto, a próxima chegada de um perito da UNESCO em planejamento educacional, diretamente afetado ao MEC.

Participação desse Seminário:

- a) Os técnicos brasileiros que já tiverem experiências diretas no Planejamento educacional, levando em conta a necessidade de uma representação de todas as instituições especializadas, dos Ministerios e das diferentes regiões do país;
- b) O Conselho Federal de Educação através de seu órgão especializado em planejamento: a Câmara de Planejamento;
- c) Os técnicos do Ministerio do Planejamento diretamente engajados e responsáveis pelo setor educacional dentro do plano de desenvolvimento do atual governo;

- d) O INEP com os seus técnicos seja do CBPE, seja dos CRPE, que ao mesmo tempo será o órgão responsável pela preparação e organização deste encontro;
- e) Os diferentes serviços do Ministério da Educação e de outros Ministerios que têm serviços responsáveis em matéria de educação.

O seminário terá como finalidade:

- a) Estudar as condições e as consequências da aplicação no Brasil dos engajamentos e recomendações que o Brasil assumiu nas diversas conferências internacionais sobre o planejamento educacional;
- b) Levantar todas as experiências já realizadas ou em curso de realização em matéria de planejamento educacional no Brasil;
- c) Analizar experiências em planejamento educacional realizadas no mundo em particular o esforço de planejamento indicativo que se realiza nos países cuja tradição liberal e democrática concorda com os fins que o Brasil sempre defendeu;
- d) Estudar a possibilidade de realizar cursos intensos e regionais que poderiam ajudar os diversos Estados (e eventualmente alguns Municípios) a formar rapidamente o pessoal de que necessita; estabelecer também diretrizes e se possível, um currículo padrão levando em conta a situação atual e as metas previstas;
- e) Começar a estabelecer as bases para um diálogo efetivo e mais estreito entre os Ministerios, os órgãos técnicos do MEC, a União, os Estados e os Municípios.

A UNESCO participará no seminário com os peritos que atualmente trabalham no campo da educação no Brasil. A delegação da UNESCO será dirigida pelo perito em planejamento educacional que poderá aprender muito nesta ocasião, adquirindo logo uma visão de conjunto da situação atual.

Segunda Fase: Cursos intensivos e regionais.

Em função dos resultados e das recomendações do seminário e da avaliação do EDE, o CBPE organizará, em estreita colaboração com os CRPE, uma série de cursos intensivos, regionais e de curta duração de maneira a:

- a) Ajudar diretamente os Estados (e eventualmente os Municípios) na elaboração dos seus planos de ensino e na formação de pessoal qualificado;
- b) Favorecer um diálogo fácil e frutuoso entre o MEC e as diversas regiões do Brasil;
- c) Colocar os alicerces das infra-estruturas humanas e institucionais sobre os quais repousará o desenvolvimento do planejamento educacional;
- d) Levantar a partir das situações concretas todos os problemas práticos que o Plano Nacional de Educação apresenta.

Esses cursos serão organizados no CBPE e confiados a pequenas equipes itinerantes de quatro a cinco professores, especialistas, assistidos por peritos. Dar-se-á o maior cuidado de sempre ligar a formação à resolução de problemas concretos. Pode já se prever uma difusão regional nos seguintes lugares: Brasília, Belem, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Essa atividade se desenvolverá durante um ano inteiro.

Terceira Fase: Organização de um Instituto de Planejamento Educacional.

A partir das orientações estabelecidas pelo seminário, das experiências realizadas no EDE e nas diversas partes do Brasil nos cursos intensivos e regionais, será possível pensar na organização de um Instituto de Planejamento Educacional. Este Instituto poderá contar com uma maciça internacional em pessoal e em meios. Poderá ter um caráter regional, latino americano, segundo as possibilidades e a situação do momento.

11/6/65. Docum. Furtan

SUGESTÕES PARA UM PLANO DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Depois de rever o plano Nacional de Educação, revisão que foi aprovada na Conferência Nacional de Educação em Brasília em março de 1965, o planejamento educacional recebeu um impulso decisivo. Este impulso se concretizou em particular nas recentes normas para execução de planos de ensino, divulgadas pelo MEC depois da Conferência Nacional de Educação de Brasília.

Nossas normas nota-se: segundo a norma e que o MEC através dos órgãos especializados deverá dar uma assistência técnica aos Estados (em certos casos aos Municípios) que implicará numa especialização e um aprofundamento nas técnicas e nos métodos do planejamento educacional de todo o pessoal qualificado e disponível. Segundo a norma 12 é necessário facilitar o aproveitamento dos dados do Censo Escolar de 1965 e das pesquisas realizadas seja no CBPE, seja nos CRPE. Segundo a norma 21 haverá necessidade de elaborar modelos que permitirão reorganizar os serviços técnicos e administrativos dentro das novas exigências do Plano Nacional de Educação. En - fim, segundo a norma 22 será imprescindível pensar na formação de pessoal especializado nos diversos níveis do sistema educacional brasileiro.

Como a planificação é sobretudo um problema de execução no qual não se pode distinguir de uma maneira absoluta a ação da formação será necessário dar aos órgãos técnicos do MEC, e em particular do INEP, as condições intelectuais e os recursos humanos para a realização dos planos de ensino. Também deve-se lembrar que a planificação sendo antes de tudo uma arte de execução, que depende dos planejadores disponíveis, é urgente pensar na formação rápida, eficaz e extensa de pessoal qualificado.

Por essas razões o INEP através do CBPE achou necessário elaborar um programa com várias fases que permita responder em parte aos objetivos que o Plano Nacional de Educação colocou diante dos responsáveis da educação brasileira. O CBPE achou prioritária a formação de pessoal qualificado, primeiro dentro do próprio Ministério, depois nos Estados e eventualmente em certos Municípios. Por isso o CBPE pretende organizar um Estágio para Responsáveis em Educação (EDE) no Rio de Janeiro, de setembro a dezembro de 1965.

Além do Estágio propõe-se as seguintes atividades:

Primeira Fase: Seminário de Responsáveis em Planejamento Educacional.

Antes de se engajar num programa que com certeza será muito vasto e admitindo que seria útil recolher algumas experiências, o CBPE acharia conveniente organizar uma reunião de trabalho numa fase preliminar.

Essa reunião que terá a característica de um seminário intenso de uma semana no máximo, será localizada, ao critério do CBPE, no Rio de Janeiro. O seminário poderá realizar-se a qualquer momento antes do fim do ano, se possível, levando-se em conta, no entanto, a próxima chegada de um perito da UNESCO em planejamento educacional, diretamente afetado ao MEC.

Participação desse Seminário:

- a) Os técnicos brasileiros que já tiverem experiências diretas no Planejamento educacional, levando em conta a necessidade de uma representação de todas as instituições especializadas, dos Ministérios e das diferentes regiões do país;
- b) O Conselho Federal de Educação através de seu órgão especializado em planejamento: a Câmara de Planejamento;
- c) Os técnicos do Ministério do Planejamento diretamente engajado e responsáveis pelo setor educacional dentro do plano de desenvolvimento do atual governo;

- d) O INEP com os seus técnicos seja do CBPE, seja dos CRPE, que ao mesmo tempo será o órgão responsável pela preparação e organização deste encontro;
- e) Os diferentes serviços do Ministério da Educação e de outros Ministerios que tem serviços responsáveis em matéria de educação.

O seminário terá como finalidade:

- a) Estudar as condições e as consequências da aplicação no Brasil dos engajamentos e recomendações que o Brasil assumiu nas diversas conferências internacionais sobre o planejamento educacional;
- b) Levantar todas as experiências já realizadas ou em curso de realização em matéria de planejamento educacional no Brasil;
- c) Analisar experiências em planejamento educacional realizadas no mundo em particular o esforço de planejamento indicativo que se realiza nos países cuja tradição liberal e democrática concorda com os fins que o Brasil sempre defendeu;
- d) Estudar a possibilidade de realizar cursos intensos e regionais que poderiam ajudar os diversos Estados (e eventualmente alguns Municípios) a formar rapidamente o pessoal de que necessita; estabelecer também diretrizes e se possível, um currículo padrão levando em conta a situação atual e as metas previstas;
- e) Começar a estabelecer as bases para um diálogo efetivo e mais estreito entre os Ministérios, os órgãos técnicos do MEC, a União, os Estados e os Municípios.

A UNESCO participará no seminário com os peritos que atualmente trabalham no campo da educação no Brasil. A delegação da UNESCO será dirigida pelo perito em planejamento educacional que poderá aprender muito nesta ocasião, adquirindo logo uma visão de conjunto da situação atual.

Segunda Fase: Cursos intensivos e regionais.

Em função dos resultados e das recomendações do seminário e da avaliação do EDE, o CBPE organizará, em estreita colaboração com os CRPE, uma série de cursos intensivos, regionais e de curta duração de maneira a:

- a) Ajudar diretamente os Estados (e eventualmente os Municípios) na elaboração dos seus planos de ensino e na formação de pessoal qualificado;
- b) Favorecer um diálogo fácil e frutuoso entre o MEC e as diversas regiões do Brasil;
- c) Colocar os alicerces das infra-estruturas humanas e institucionais sobre os quais repousará o desenvolvimento do planejamento educacional;
- d) Levantar a partir das situações concretas todos os problemas práticos que o Plano Nacional de Educação apresenta.

Esses cursos serão organizados no CBPE e confiados a pequenas equipes itinerantes de quatro a cinco professores, especialistas, assistidos por peritos. Dar-se-á o maior cuidado de sempre ligar a formação à resolução de problemas concretos. Pode já se prever uma difusão regional nos seguintes lugares: Brasília, Belém, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Essa atividade se desenvolverá durante um ano inteiro.

Terceira Fase: Organização de um Instituto de Planejamento Educacional.

A partir das orientações estabelecidas pelo seminário, das experiências realizadas no EDE e nas diversas partes do Brasil nos cursos intensivos e regionais, será possível pensar na organização de um Instituto de Planejamento Educacional. Este Instituto poderá contar com uma maciça internacional em pessoal e em meios. Poderá ter um caráter regional, latino americano, segundo as possibilidades e a situação do momento.

M/6/65 - Doum. Fm/18

SUGESTÕES PARA UM PLANO DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Depois de rever o plano Nacional de Educação, revisão que foi aprovada na Conferência Nacional de Educação em Brasília em março de 1965, o planejamento educacional recebeu um impulso decisivo. Este impulso se concretizou em particular nas recentes normas para execução de planos de ensino, divulgadas pelo MEC depois da Conferência Nacional de Educação de Brasília.

Nossas normas nota-se: segundo a norma e, que o MEC através dos órgãos especializados deverá dar uma assistência técnica aos Estados (em certos casos aos Municípios) que implicará numa especialização e um aprofundamento nas técnicas e nos métodos do planejamento educacional de todo o pessoal qualificado e disponível. Segundo a norma 12 é necessário facilitar o aproveitamento dos dados do Censo Escolar de 1965 e das pesquisas realizadas seja no CBPE, seja nos CRPE. Segundo a norma 21 haverá necessidade de elaborar modelos que permitirão reorganizar os serviços técnicos e administrativos dentro das novas exigências do Plano Nacional de Educação. En - fim, segundo a norma 22 será imprescindível pensar na formação de pessoal especializado nos diversos níveis do sistema educacional brasileiro.

Como a planificação é sobretudo um problema de execução no qual não se pode distinguir de uma maneira absoluta a ação da formação será necessário dar aos órgãos técnicos do MEC, e em particular do INEP, as condições intelectuais e os recursos humanos para a realização dos planos de ensino. Também deve-se lembrar que a planificação sendo antes de tudo uma arte de execução, que depende dos planejadores disponíveis, é urgente pensar na formação rápida, eficaz e extensa de pessoal qualificado.

Por essas razões o INEP através do CBPE achou necessário elaborar um programa com varias fases que permita responder em parte aos objetivos que o Plano Nacional de Educação colocou diante dos responsáveis da educação brasileira. O CBPE achou prioritária a formação de pessoal qualificado, primeiro dentro do próprio Ministério, depois nos Estados e eventualmente em certos Municípios. Porisso o CBPE pretende organizar um Estágio para Responsáveis em Educação (EDE) no Rio de Janeiro, de setembro a dezembro de 1965.

Além do Estágio propõe-se as seguintes atividades:

Primeira Fase: Seminário de Responsáveis em Planejamento Educacional.

Antes de se engajar num programa que com certeza será muito vasto e admitindo que seria útil recolher algumas experiências, o CBPE acharia conveniente organizar uma reunião de trabalho numa fase preliminar.

Essa reunião que terá a característica de um seminário intenso de uma semana no maximo, será localizada, ao critério do CBPE, no Rio de Janeiro. O seminário poderá realizar-se a qualquer momento antes do fim do ano, se possível, levando-se em conta, no entanto, a próxima chegada de um perito da UNESCO em planejamento educacional, diretamente afetado ao MEC.

Participação desse Seminário:

- a) Os técnicos brasileiros que já tiverem experiências diretas no Planejamento educacional, levando em conta a necessidade de uma representação de todas as instituições especializadas, dos Ministérios e das diferentes regiões do país;
- b) O Conselho Federal de Educação através de seu órgão especializado em planejamento: a Câmara de Planejamento;
- c) Os técnicos do Ministério do Planejamento diretamente engajados e responsáveis pelo setor educacional dentro do plano de desenvolvimento do atual governo;

- d) O INEP com os seus técnicos seja do CBPE, seja dos CRPE, que ao mesmo tempo será o órgão responsável pela preparação e organização deste encontro;
- e) Os diferentes serviços do Ministério da Educação e de outros Ministérios que têm serviços responsáveis em matéria de educação.

O seminário terá como finalidade:

- a) Estudar as condições e as consequências da aplicação no Brasil dos engajamentos e recomendações que o Brasil assumiu nas diversas conferências internacionais sobre o planejamento educacional;
- b) Levantar todas as experiências já realizadas ou em curso de realização em matéria de planejamento educacional no Brasil;
- c) Analisar experiências em planejamento educacional realizadas no mundo em particular o esforço de planejamento indicativo que se realiza nos países cuja tradição liberal e democrática concorda com os fins que o Brasil sempre defendeu;
- d) Estudar a possibilidade de realizar cursos intensos e regionais que poderiam ajudar os diversos Estados (e eventualmente alguns Municípios) a formar rapidamente o pessoal de que necessita; estabelecer também diretrizes e se possível, um curriculum padrão levando em conta a situação atual e as metas previstas;
- e) Começar a estabelecer as bases para um diálogo efetivo e mais estreito entre os Ministérios, os órgãos técnicos do MEC, a União, os Estados e os Municípios.

A UNESCO participará no seminário com os peritos que atualmente trabalham no campo da educação no Brasil. A delegação da UNESCO será dirigida pelo perito em planejamento educacional que poderá aprender muito nesta ocasião, adquirindo logo uma visão de conjunto da situação atual.

Segunda Fase: Cursos intensivos e regionais.

Em função dos resultados e das recomendações do seminário e da avaliação do EDE, o CBPE organizará, em estreita colaboração com os CRPE, uma série de cursos intensivos, regionais e de curta duração de maneira a:

- a) Ajudar diretamente os Estados (e eventualmente os Municípios) na elaboração dos seus planos de ensino e na formação de pessoal qualificado;
- b) Favorecer um diálogo fácil e frutuoso entre o MEC e as diversas regiões do Brasil;
- c) Colocar os alicerces das infra-estruturas humanas e institucionais sobre os quais repousará o desenvolvimento do planejamento educacional;
- d) Levantar a partir das situações concretas todos os problemas práticos que o Plano Nacional de Educação apresenta.

Esses cursos serão organizados no CBPE e confiados a pequenas equipes itinerantes de quatro a cinco professores, especialistas, assistidos por peritos. Dar-se-á o maior cuidado de sempre ligar a formação à resolução de problemas concretos. Pode já se prever uma difusão regional nos seguintes lugares: Brasília, Belem, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Essa atividade se desenvolverá durante um ano inteiro.

Terceira Fase: Organização de um Instituto de Planejamento Educacional.

A partir das orientações estabelecidas pelo seminário, das experiências realizadas no EDE e nas diversas partes do Brasil nos cursos intensivos e regionais, será possível pensar na organização de um Instituto de Planejamento Educacional. Este Instituto poderá contar com uma maciça internacional em pessoal e em meios. Poderá ter um caráter regional, latino americano, segundo as possibilidades e a situação do momento.

MB/65 - Docum. Funtin