

PLANO DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

I CONCEITO DE PLANO

II PREMISSAS PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

- . Ensino Primário
- . Ensino Secundário
- . Ensino Normal

III PROJETOS DE ATIVIDADES

IV ANEXOS

Departamento de Educação

(Documento Preliminar)

SÃO PAULO - 1967

I - CONCEITO DE PLANO

"Plano de Educação" tem rotulado iniciativas com diferentes motivações, amplitudes e objetivos, revelando que o uso da expressão não tem sido feito com muita clareza. Tal ambigüidade decorre não apenas da complexidade do problema do planejamento educacional, como também da relativa indiferença com que tem sido tratada a questão de uma nomenclatura em educação. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é omissa ou imprecisa em relação a um conjunto de termos que são fundamentais a um diploma legal que fixa os princípios da educação brasileira. No entanto, em um ponto esse texto é bem claro : quando ressalta que plano deve ser estabelecido para sistema de ensino, de modo que, não existindo sistema, não se pode propriamente falar de plano de educação, a não ser em sentido bem restrito de simples esquema de distribuição e aplicação de recursos. Tanto assim parece, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fica explícito que planos de educação serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação, isto é, deve haver planos para

os sistemas de ensino admitidos pela Lei : o federal e os estaduais. Pressupõe-se pois -- e essa pressuposição é coerente com o espírito da Lei -- que a idéia de plano surge e ganha sentido em decorrência da necessidade de racionalização de esforços para o desenvolvimento de um dado sistema de ensino. A principal inferência que se impõe a partir dessa vinculação entre sistema e plano, é que o estabelecimento de um plano de educação implica, preliminarmente, a definição de uma política educacional, e a conseqüente fixação de metas para a melhoria do sistema de ensino e a expansão do atendimento escolar. Nesses termos, um plano de educação se define como o conjunto de medidas de natureza técnica, administrativa e financeira -- a serem executadas num certo prazo -- e selecionadas e escalonadas a partir de uma política educacional. Esse conceito de plano tem a sua principal vantagem no fato de pôr em relêvo o que é realmente imprescindível : a definição de uma política educacional. Porque somente assim se tem um critério para decidir sobre as alterações na estratégia adotada e que a prática indicar como necessárias . Dêsse modo, não é indispensável nem é importante que um plano de educação se estabeleça exaustivamente num certo momento. Ele pode e deve -- para não se resumir em uma simples declaração de intenções -- incluir, de início, apenas aquelas medidas imediatamente viáveis, e ser ampliado face às possibilidades que forem sendo criadas. O que importa é que as particulares medidas postas em execução em um certo momento e as demais acrescentadas ao longo da ação, sejam compatíveis entre si e coerentes com as diretrizes fixadas pela política educacional. Conceber a planificação educacional em outros termos, pode conduzir a uma estimativa,

ingênuamente otimista, das efetivas possibilidades de uma intervenção racional nessa área. É preciso ter sempre presente a intrínseca complexidade do processo educativo, o seu relacionamento com as demais processos sociais -- e a insuficiência e precariedade das informações e pesquisas disponíveis nesse setor.

II - PREMISSAS PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL.

ENSINO PRIMÁRIO

No tocante ao ensino primário, as duas exigências fundamentais são : expansão do atendimento e melhoria qualitativa. Exigências que precisam ser enfrentadas conjuntamente e não de modo alternativo como, equivocadamente, tem sido feito até hoje nas tentativas de planificação do ensino primário. Pois o "deficit" de vagas tem de tal modo sido sobreposto aos demais problemas, que a melhoria da qualidade apenas mereceu tratamento parcial e aleatório, e por isso mesmo sem resultados expressivos e cumulativos. Essa situação tem se agravado tão rapidamente nos últimos anos, que a ninguém escapa, nem mesmo ao leigo, a flagrante deteriorização dos padrões de ensino oferecido nas escolas primárias. No entanto, tal constatação não deve conduzir ao erro oposto do que tem sido cometido. Expansão da rede e melhoria do ensino não são e não podem ser objeto de uma opção que seria absurda, pois nem o reerguimento do ensino primário pode ser remetido para o tempo em que a última criança encontra vaga nas escolas, nem a ampliação do atendimento pode ser detida até que se complete uma renovação dos padrões do ensino. Ambos os problemas exigem uma abordagem conjunta e integrada.

Com relação à ampliação da rede o que se necessita preliminarmente é da coordenação dos esforços

desenvolvidos na aplicação dos recursos estaduais, municipais e particulares e, ainda, daqueles provenientes dos Fundos federais e do Salário-Educação. Sem essa coordenação, a expansão da rede escolar no Estado se fará sempre de modo tumultuado, ocasionando ao mesmo tempo a omissão e a redundância com inevitável desperdício de recursos já por si insuficientes. Mas tal é o "deficit" de salas de aula que não bastará a simples coordenação de esforços, é preciso ainda que novas soluções no setor de construções escolares sejam rapidamente encontradas ou experimentadas, como já vem ocorrendo em outros Estados da Federação. Como parte, também, do esforço que precisa ser feito para atenuar os efeitos da carência de salas, é preciso empreender uma ampla mobilização da opinião pública, no sentido de que entidades e particulares cedam, total ou parcialmente, locais para instalação de novas escolas até que seja possível a construção dos edifícios necessários.

No que diz respeito à melhoria qualitativa do ensino, a tarefa é mais complexa ainda, porque sob essa expressão não se pode entender apenas a renovação de métodos, mas esforço mais amplo que abranja todas as dimensões do processo educativo. Para isso é necessário o rompimento com uma concepção das funções sociais da escola primária, que insiste em ver nesta instituição a agência realizadora de uma tarefa que, na verdade, supera as suas efetivas possibilidades de atuação. Pretender, por exemplo, que num contexto urbano-industrial em elevado estágio de desenvolvimento, a escola primária forme a personalidade integral do educando, não é, de maneira alguma, valorizar-lhe as funções. É antes uma colocação ingênua e até certo ponto prejudicial por que, desconsiderando as reais possibilidades de ação da escola primária, lhe

propõe objetivos quê, por inatingíveis, não propiciam ao processo educativo e orientação, necessária à sua organização e desenvolvimento. Uma instituição que retém a criança durante apenas algumas horas do dia, quase sempre empobrecendo o seu ambiente, não pode nem deve se propor à formação integral da personalidade de dessa criança porque essa é uma tarefa irrealizável nessas condições. Mas pode e deve procurar exercer uma influência integradora das experiências que a criança viva, dentro e fora da escola, com vistas ao desenvolvimento harmônico da personalidade do educando. Não é possível formar integralmente a criança no pedaço de vida que ela passa na escola, mas esse período pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que permitam à criança -- sob a orientação do professor -- uma integração de todas as suas experiências. No pouco tempo em que retém o educando, a escola não mais pode propiciar-lhe a extensa gama de oportunidades de experiência educativa que seria desejável, mas nada impede que a ação da escola extravase os seus próprios muros e alcance a criança nos ambientes em que vive. No entanto, para isso é preciso que os padrões da atividade escolar sejam reformulados e adaptados à estrutura da sociedade na qual a escola se insere, de modo que essa agência educativa possa pretender à realização de uma integração e orientação das influências que a criança sofre.

Não há, entretanto, somente um único caminho capaz de conduzir a essa reestruturação do processo educativo. Por isso não é necessário nem conveniente que o ensino primário do Estado se organize segundo um único modelo, mas antes é desejável que se multipliquem as tentativas experimentais. Tais tentativas -- ainda que de pequena extensão num primeiro

momento -- acabarão por exercer decisiva pressão no sentido de vencer a inércia que tem imobilizado o ensino primário paulista num esforço meramente alfabetizante. As próprias comunidades acabarão por se mobilizar para conseguir que as escolas que as servem sejam organizadas segundo os padrões de um ensino renovado, compreendendo que a simples criação de escolas não pode constituir meta definitiva de suas reivindicações, pois nenhuma verdadeira reforma escolar se implantará enquanto as comunidades se contentarem com as más escolas.

ENSINO SECUNDÁRIO

O ensino secundário em São Paulo sofreu nos últimos anos uma extraordinária expansão. Esse crescimento foi de tal ordem que não foi possível acompanhá-lo com as providências de natureza quantitativa e qualitativa que se faziam necessárias para assegurar padrões mínimos de eficiência a esse grau de ensino. Quanto ao primeiro problema : o da falta de prédios não há motivo para maiores preocupações por quê, a curto prazo poderá ser atenuado e a médio, praticamente resolvido. Mas o problema da qualidade é muito mais sério, pois na verdade, com a presente situação se está comprometendo de maneira irreversível o processo de formação de legiões de adolescentes. E no entanto o ensino secundário é o ponto nevrálgico de todo o sistema escolar, porque dêle os jovens saem, diretamente, para a vida profissional ou para a universidade. Além desses problemas, talvez peculiares a uma "crise de crescimento", o ensino secundário paulista se ressentia ainda dos efeitos de uma perpêxia de universal quanto aos rumos que deve tomar esse nível de ensino pois, praticamente, em todos os sistemas escolares do Ocidente, a orientação geral do ensino secundário é tema que tem conduzido a infundáveis polêmicas e a profundas divergências, porque a expres-

são "formação geral" aplicada aos objetivos e à organização do currículo dêsse grau de ensino não teve, historicamente, um sentido unívoco e preciso. No Renascimento, o estudo das línguas clássicas representou um poderoso instrumento de renovação e de libertação de modos de pensar e de sentir ao propiciar ao homem a oportunidade de acesso ao saber antigo. Entretanto, com o surgimento da ciência moderna e a renovação da filosofia e das matemáticas, deixou de existir a necessidade de que o desenvolvimento intelectual dos jovens se fizesse principalmente pela leitura dos textos clássicos. Então, daí para cá, abriu-se uma polêmica, que não se encerrou ainda, sobre o caráter que deve ter a formação geral da adolescência. Polêmica em grande parte ociosa e equívoca porque se deteve em problemas que são, na verdade, simples decorrências. Pois saber se o ensino secundário deve ser, preponderantemente, de cunho literário ou científico ou prático, ou ainda se meramente propedêutico ao ensino superior, ou já, marcadamente, profissionalizante, não constitui na verdade o cerne da questão. O que importa é quê, qualquer que seja a particular organização que se adote para o ensino secundário, êle tenha, como no Renascimento, um sentido essencialmente instrumental. Instrumento -- não de uma destinação profissional precoce da juventude -- mas que lhe sirva de meios para quê, com autonomia de vontade, se defina e faça opções frente às imprevisíveis oportunidades de um mundo em permanente mudança. O problema consiste, pois, na elucidação do sentido que deve ter a formação geral da adolescência nas condições atuais da vida brasileira. Para isso é necessário, preliminarmente, redefinir os componentes dessa chamada cultura geral. Redefinição que especifique claramente o conteúdo de uma formação geral destinada a se constituir em um

instrumento de integração dos jovens na sociedade em que vivem. Nesses termos essa formação deverá ser orientada de maneira que os elementos culturais transmitidos aos jovens possam levá-los a compreender os aspectos básicos e os valores fundamentais de sua sociedade e da sua época. É preciso, pois, que a correlação ao ensino secundário se organize um único tipo de escola que ministre um ensino que continue e amplie a base comum fornecida pela escola primária, sem a multiplicação de cursos paralelos que apenas servem para reforçar a idéia de que formação geral é necessariamente ociosa e não pode vir a ser instrumento de uma definição vocacional.

ENSINO NORMAL

Uma profunda reforma do ensino normal exige, preliminarmente, a reformulação do próprio ensino primário, porque a concepção que se tenha dêste é que fornecerá os critérios para organização daquele. Não é possível formar adequadamente o professor primário sem uma visão clara do papel que deve representar como educador nas atuais condições da escola primária. É, pois, a própria organização do processo de educação primária que determinará a orientação a ser impressa ao esforço de restabelecimento do ensino normal paulista em um padrão que êle já teve e que se perdeu com a rápida e indisciplinada expansão. Talvez em nenhum outro grau ou ramo de ensino seja mais evidente a relação direta entre a expansão desordenada da rede e a deteriorização conseqüente do nível e da qualidade do ensino; e embora o problema não seja exclusivamente do ensino normal, é aqui talvez que os seus efeitos são mais graves porque acabam por afetar toda a rede de escolas primárias. Duas medidas são, pois, inadiáveis: ajustamento do ritmo de crescimento do número de escolas normais às efetivas exigências da expansão do ensino primário e re-

formulação dos padrões de organização e de funcionamento do ensino normal. É preciso que as escolas normais e principalmente os institutos de educação se organizem e funcionem integralmente em correspondência com os seus específicos objetivos, evitando-se o que ocorre presentemente nesses estabelecimentos — onde o curso normal é um simples curso a mais e, talvez, o menos valorizado e atendido.
