

Nº 923

Rio de Janeiro, 7 de fevereiro de 1967

Ao: Dr. Luiz Navarro de Brito
DD, Secretário de Educação da Bahia
Do: Prof. Jacques Torfs
Perito da UNESCO

Senhor Secretário,

Tenho o prazer de enviar-lhe, anexo, 3 cópias dos cálculos da Matrícula Provável das várias séries do ensino primário nas escolas do Estado da Bahia em 1965 e 1970. A maior parte dos cálculos foi efetuada em colaboração com os grupos de planejamento da Secretaria durante a minha última visita a Salvador.

O documento que lhe mando inclui algumas modificações das tabelas e comentários aprofundados sobre a metodologia que foi seguida.

Aproveito a oportunidade para agradecer-lhe muito sinceramente as numerosas atenções que recebi de V.S.^a e de seus auxiliares, por ocasião de minha estada nessa capital.

Atenciosamente,

Jacques Torfs
Jacques Torfs

PROJEÇÕES ENSINO PRIMÁRIO

PLANO EDUCACIONAL ESTADO DA BAHIA

Documento CC
UNESCO
JACQUES TORRES
Janeiro 1968

TABELA 1

ESTADO DA BAHIA

SITUAÇÃO DEMOGRÁFICA

(milhares)

	<u>População Total</u>	<u>Salvador</u>	<u>Demais Urbano</u>	<u>Total Urbano</u>	<u>Rural Concentrado</u>	<u>Rural Disperso</u>	<u>Total Rural</u>
1965	6.600 ^{1/}	800 ^{1/}	1.700	2.500 ^{1/}	2.100	2.000 ^{1/}	4.100 ^{1/}
1970	7.300 ^{1/}	1.000	1.950	2.950	2.310	2.040	4.350
Aumento ^{2/}	+ 10%	+ 25%	+ 15%	+ 18%	+ 10%	+ 2%	+ 6%

Fonte: ^{1/} Anuário Estatístico do Brasil

Notas: ^{1/} Supõe-se que seja igual a 50% do total da população rural

^{2/} Aumento total 2% ao ano. Supõe-se que as demais taxas conformam-se às normas nacionais (aumento de 5% anuais nas grandes cidades e aumento muito menor ou nenhum nos setores rurais).

TABELA 2

ESTADO DA BAHIA

CÁLCULO DA REPETÊNCIA

1ª SÉRIE - ESCOLA PRIMÁRIA - 1965
(Milhares)

	ESTADO	Salvador	Demais Cidades	Total Urbano	Rural Concentrado	Rural Disperso	Total Rural
População total (P) ^{1/}	6.600	800	1.700	<u>2.500</u>	2.100	2.000	<u>4.100</u>
Assistência Máxima Teórica (AMT) ^{2/}	191	23	49	<u>72</u>	61	58	<u>119</u>
Coeficiente de Acessibilidade (y) = Demanda Real ^{3/}	73	100	100	100	90	20	56
Assistência Máxima Prática (AMP)	139	23	49	72	55	12	67
Mais Sobrematrícula (R ₂) ^{4/}	45	2	35	37	6	2	8
Mais Repetentes (R ₁) ^{5/}	<u>167</u>	<u>11</u>	<u>73</u>	<u>84</u>	<u>65</u>	<u>18</u>	<u>83</u>
Igual Matrícula Geral (G)	351	36	157	193	126	32	158
Repetentes (R ₁) em % de N ₁ + R ₂	91	44	86	77	106	128	110

NOTAS DA TABELA 2

- 1/ De acôrdo com a Tabela 1
- 2/ De acôrdo com o documento BP sôbre matemáticas educacionais. No Estado da Bahia a idade média na primeira série é de 8 anos e de 2.9% da população total do Estado (Tabela 3).
- 3/ Supõe-se que 90% da população rural concentrada e 20% da população dispersa tem acesso à escola primária.
- 4/ Cálculo da sobrematrícula total de acôrdo com a Tabela 4. Supor-se-á que houve maior concentração de sobrematrículas nos setores onde a construção de escolas novas foi mais intensa durante o período 1962-65.
- 5/ Cifra residual: Matrícula Geral menos matrícula nova líquida, menos sobrematrícula.
- 6/ Total geral e total Salvador de acôrdo com o IBGE. Os demais, de acôrdo com as indicações do Censo Escolar 1964.

TABELA 3ESTADO DA BAHIA

ASSISTÊNCIA MÁXIMA TEÓRICA (AMT) POR SÉRIES
em % da POPULAÇÃO TOTAL DO ESTADO

<u>SÉRIES</u>	<u>FAIXA ETÁRIA</u>	<u>% da POPULAÇÃO (w)^{1/}</u>
I ₍₁₎	8	2.9
I ₍₂₎	9	2.8
I ₍₃₎	10	2.7
I ₍₄₎	11	<u>2.6</u>
TOTAL		11.0

Notas: ^{1/} Cifras extrapoladas dos dados demográficos fornecidos pelo IBGE, e do Censo Escolar 1964.

TABELA 4ESTADO DA BAHIACÁLCULO DA SOBREMATRÍCULAPRIMEIRA SÉRIE 1/

$$e = \text{Taxa de Sobrematrícula} = \frac{t + f}{t + 1}$$

$$t = \frac{r}{h - r}$$

Cálculo de e	<u>1965</u>	<u>1970</u>
Crescimento população (r)	1.02	1.02
Crescimento matrícula nova líquida (h)	1.07	1.04
Número de anos de vida aparente do sistema $t = \frac{R}{h - r}$	20.5	50.4
Faixas etárias incluídas na sobrematrícula (f)	8	8
e = Taxa de sobrematrícula $= \frac{t + f}{t + 1}$	$\frac{28.5}{21.5} = 1.32$	$\frac{58.4}{51.4} = 1.11$
N_1 (alunos)	139.000	165.000
$N_1 \cdot e = N_2$	184.000	183.000
$N_2 - N_1 = R_2 = \text{sobrematrícula}$	45.000	18.000

1/ Metodologia descrita no documento BP
sobre matemáticas educacionais

TABELA 5

ESTADO DA BAHIA

MODELO: CÁLCULO DA REPETÊNCIA E DA EVASÃO
Turma 1962/65 (Matrícula em Milhares)

	1962	1963	1964	1965
	<u>I₍₁₎</u>	<u>I₍₂₎</u>	<u>I₍₃₎</u>	<u>I₍₄₎</u>
MATRÍCULA GERAL (G) ^{1/}	253	100	74	41
MATRÍCULA NOVA PROVÁVEL incl. SOBREMATRÍCULA (N ₂) ^{2/}	134	80	56	33
REPETENTES (R ₁) ^{3/}	119	20	18	8
Taxa de Repetência Líquida = REPETENTES (R ₁) em % MATRÍCULA GERAL (G)	(47) ^{4/}	(20) ^{6/}	(25) ^{6/}	(20) ^{6/}
REPETENTES (R ₁) em % MAT. NOVA e SOBREMATRÍCULA (N ₂)	(91) ^{5/}	(25) ^{6/}	(32) ^{6/}	(25) ^{6/}
APROVADOS ^{2/}	127	60	40	28
APROVADOS EM % DA NOVA MATRÍCULA ^{3/}	(95)	(75)	(71)	(85)
TAXA DE ASSISTÊNCIA EM % DA MATRÍCULA NOVA DA 1ª SÉRIE (d) ^{2/}	100	61	41	25

NOTAS DA TABELA 5

- 1/ Anuário Estatístico do Brasil
- 2/ Cifra Residual = $R_1 + R_2$
- 3/ Obtido através da aplicação à Matrícula Geral, das percentagens de repetência radicados entre parênteses.
- 4/ Para a primeira série, cifra indicada pela tabela 2:

$$\frac{R_1}{G} = \frac{167.000}{351.000} = 47\%$$

- 5/ Para a primeira série, cifra indicada pela tabela 2:

$$\frac{R_1}{R_2} = \frac{167.000}{184.000} = 91\%$$

- 6/ Cifras prováveis, de acôrdo com as normas da União.

- 7/ Anuário Estatístico do Brasil

- 8/ Esta cifra foi calculada para testar a coerência das suposições sobre repetência nas 2ª, 3ª e 4ª séries: logicamente, o número de aprovados de uma série deve ser inferior à matrícula nova (R_2) desta mesma série e superior à matrícula nova da série seguinte. Aqui temos:

	<u>1962</u>	<u>1963</u>	<u>1964</u>	<u>1965</u>
Matrícula Nova	134	80	56	33
Aprovados	127	60	40	28
Matrícula Nova ano seguinte	80	56	33	-

- 9/ Essas cifras refletem a deserção efetiva, isto é, a redução das turmas em percentagem da matrícula nova da primeira série.

TABELA 6

ESTADO DA BAHIA

ESTRUTURA DA MATRÍCULA EM 1965

(A) <u>em % da MATRÍCULA NOVA DA PRIMEIRA SÉRIE</u> <u>(+ sobrematrícula)</u>	$I_{(1)}$	$I_{(2)}$	$I_{(3)}$	$I_{(4)}$	TOTAL
TAXA DE ASSISTÊNCIA ARTIFICIAL: MATRÍCULA NOVA (+ sobrematrícula) DA PRIMEIRA SÉRIE (N_2)	100	48	28	20	196
R E P E T E N T E S (R_1)	91	12	9	5	117
MATRÍCULA TOTAL (G)	191	60	37	25	313

(B) <u>em MILHARES DE ALUNOS</u>					
Matrícula Nova (+ Sobrematrícula) (N_2) $\frac{1}{2}$	178	87	50	34	349
R E P E T E N T E S (R_1)	158	22	17	8	205
MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO (G)	<u>336</u>	<u>109</u>	<u>67</u>	<u>42</u>	<u>554</u>
Taxa provável de Repetência em % Matrícula Geral (z_2)	(47)	(20)	(25)	(20)	(37)

NOTAS DA TABELA 6

- 1/ Na elaboração da tabela 6 foram aplicadas as taxas de repetência indicadas na tabela 5 e a matrícula geral observada para cada série do ano de 1965.

Em consequência, a taxa de assistência (Matrícula Nova + Sobrematrícula da primeira série) indica uma deserção maior do que a assinalada na tabela 5, assim:

	$I_{(1)}$	$I_{(2)}$	$I_{(3)}$	$I_{(4)}$
Assistência 1965	100	48	28	20
Assistência 1962/65	100	61	41	25

A diferença se deve ao fato de, com o crescimento rápido da matrícula, a deserção aparente (calculada de acordo com as cifras de um ano somente) ser sempre maior que a deserção verdadeira.

Se, por exemplo, a matrícula nova de $I_{(1)}$ tiver sido de 100 em 1964 e de 110 em 1965, uma matrícula de 90 em $I_{(2)}$ indicará uma deserção real de 10 (Matrícula $I_{(1)}$ de 1964 menos Matrícula $I_{(2)}$ de 1965) e uma taxa de assistência real de 90%.

A deserção artificial será de 20 (Matrícula $I_{(1)}$ de 1965 menos Matrícula $I_{(2)}$ de 1965) e a taxa de assistência artificial será de 90

$$\frac{90}{110} = 81\%.$$

O sistema de apresentação da "taxa de assistência artificial" é útil porque permite calcular os parâmetros aplicáveis às projeções realizadas para um ano específico do futuro. Esses parâmetros não serão, porém, corretos, se a taxa de crescimento da matrícula modificar-se substancialmente.

TABELA 7ESTADO DA BAHIA

CÁLCULO DA ESTRUTURA DA MATRÍCULA
DA PRIMEIRA SÉRIE DA ESCOLA PRIMÁRIA EM 1970

	<u>ESTADO</u>	<u>SALVADOR</u>	<u>DEMAIS URBANO</u>	<u>TOTAL URBANO</u>	<u>RURAL CONCENTRADO</u>	<u>RURAL DISPERSO</u>	<u>TOTAL RURAL</u>
POPULAÇÃO TOTAL (P) ^{1/}	7.300	1.000	1.950	2.950	2.310	2.040	4.350
ASSISTÊNCIA MÁXIMA TEÓRICA (AMT) ^{2/}	212	29	57	86	67	59	126
COEFICIENTE DE ACCESSIBILIDADE (γ) ^{3/}	80	100	100	100	100	20	60
ASSISTÊNCIA MÁXIMA PRÁTICA (A.M.P.)	165	29	57	86	67	12	79
SOBREMATRÍCULA (R ₂) ^{4/}	25	-	-	-	25	-	25
REPETENTES (R ₁) ^{5/}	114	12	28	40	64	10	74
MATRÍCULA GERAL (G)	304	41	85	126	156	22	178

TABELA 7 - NOTAS

- 1/ Projeções Tabela 1
- 2/ 2.9% da população total (Tabela 3)
- 3/ Supõe-se um melhoramento da taxa de acessibilidade na zona rural "concentrada" de 90% em 1965 a 100% em 1970. Isto aumenta a acessibilidade global de 73% em 1965 a 80% em 1970.
- 4/ O cálculo da Tabela 4 indica uma sobrematrícula provável de 18.000 alunos. Inclui-se uma margem de segurança de 7.000 alunos para atender a sobrematrícula das demais séries e supõe-se que toda a sobrematrícula concentrar-se-á no setor rural concentrado onde se melhorará o coeficiente de acessibilidade.
- 5/ Supõe-se uma diminuição das taxas de repetência assim:

Repetentes (R_1) em % da Matrícula Nova + Sobrematrícula (N_2)

	<u>1965 (Tabela 2)</u>	<u>1970</u>
ESTADO	91	60
SALVADOR	44	40
DEMAIS URBANOS	86	50
TOTAL URBANO	77	46
RURAL CONCENTR.	106	70
RURAL DISPERSO	128	83
TOTAL RURAL	110	-

TABELA 3ESTADO DA BAHIAMODELO: MELHORAMENTO DAS NORMAS DE REPETÊNCIA E EVASÃO

		<u>I(1)</u>	<u>I(2)</u>	<u>I(3)</u>	<u>I(4)</u>
Repetência em					
% da MATRÍCULA NOVA					
(incl. SOBREMATRÍCULA)					
R ₁ em % de N ₂	1962/67	91	25	32	25
	1968	80	25	32	25
	1969	70	20	25	20
	1970	60	15	20	15
Taxa de Assistência					
Artificial = Assistência					
em % da MATRÍCULA NOVA					
(incl. SOBREMATRÍCULA)					
da 1ª série Primária do					
mesmo ano.					
	1962/67	100	48	28	20
	1968	100	52	32	23
	1969	100	56	36	26
	1970	100	60	40	30

NOTAS DA TABELA 8

Esta tabela apresenta, na realidade, uma interpretação quantitativa dos resultados desejados e previstos das principais reformas de caráter qualitativo que deverão ser implantadas no sistema educacional primário do Estado da Bahia.

Essas reformas incluem:

- (1) Transferência dos melhores professores normalistas para a primeira série da escola primária.
- (2) Treinamento intensivo dos leigos. Retreinamento e reciclagem do professorado em geral.
- (3) Melhoramento do equipamento escolar.
- (4) Eliminação progressiva das escolas unitárias, primeiro em Salvador, logo nas demais cidades e, finalmente, nas zonas rurais.

A taxa de Assistência assinalada na Tabela 8 é a assistência artificial. Para verificar a coerência das cifras submetidas para 1970 deverá fazer-se o cálculo do fluxo escolar, turma por turma, de 1965 a 1970, e examinar se a redução implícita da taxa de assistência real é coerente e possível.

TABELA 9

ESTADO DA BAHIA

ESTRUTURA DA MATRÍCULA EM 1970

(A) <u>em porcentagem da matrícula nova da primeira série incluindo sobrematrícula</u>	<u>I₍₁₎</u>	<u>I₍₂₎</u>	<u>I₍₃₎</u>	<u>I₍₄₎</u>	<u>Total</u>
MATRÍCULA NOVA incl. sobrematrícula ^{1/}	100	60	40	30	230
TAXA DE REPETÊNCIA em % da matrícula nova do ano	(60)	(15)	(20)	(15)	(36)
REPETENTES ^{2/}	60	9	8	5	82
MATRÍCULA GERAL ^{3/}	160	69	48	35	312

(B) MILHARES DE ALUNOS

Matrícula Nova (N_2)	190	114	76	57	437
Repetentes (R_1)	114	17	15	8	154
Matrícula Geral (G)	304	131	91	65	591

Notas: ^{1/} Quadro 8

^{2/} Matrícula Nova da série, multiplicada pela taxa de repetência

^{3/} Matrícula Nova (N_2) mais repetentes

^{4/} Baseado na sobrematrícula da primeira série calculada na tabela 7

"PROBLEMAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO"

DOCUMENTO BW
NOVEMBRO, 1967
JACQUES TORFS
UNESCO

PROBLEMAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

A. INTRODUÇÃO

Podemos assim resumir o diagnóstico e as recomendações que a maioria dos educadores faz, geralmente, quando analisa as condições do professorado primário:

(1) A baixa qualidade do ensino se deve ao número insuficiente de normalistas e ao número crescente de "leigos" no ensino primário.

(2) O país não dispõe de recursos financeiros para modificar esta situação.

(3) É também difícil modificar os outros fatores de ordem cultural e social que promovem a proliferação dos "leigos".

(4) Dêsse modo, uma das medidas mais importantes que se pode adotar para melhorar o nível qualitativo do professorado é aumentar o número de escolas normais e treinar os leigos.

Demonstraremos, adiante, que parte dêste diagnóstico é errado, porque:

(a) A produção anual de normalistas é suficiente para satisfazer as necessidades. Dentro de poucos anos, será excessiva.

(b) Se adotar algumas medidas fundamentais para reorganizar o sistema escolar e reorientar a utilização das verbas disponíveis, o país terá os recursos de que necessita para eliminar completamente o problema dos leigos e utilizar normalistas em tôdas as escolas primárias.

(c) O baixo nível qualitativo do ensino primário não se deve apenas à existência dos leigos. Existem muitas outras razões, e uma delas é que o treinamento das normalistas também é deficiente.

Em consequência deverão ser modificadas a orientação e a ênfase das medidas a serem adotadas para elevar os níveis qualitativos e quantitativos do professorado.

(1) Deve-se ter como objetivo principal a introdução de normalistas em tôdas as escolas primárias. Isto implica a ado

ção de reformas profundas nos sistemas técnico-pedagógicos, administrativos e financeiros da educação e, por isso, deve ser considerado um objetivo a longo prazo.

(2) Simultaneamente, deve-se melhorar os níveis qualitativos do professorado normalista, setor no qual poder-se-á obter resultados mais rápidos.

(3) Num período de transição, o aperfeiçoamento do professorado normalista deve ser acompanhado pelo melhoramento dos níveis qualitativos dos leigos.

(4) Os instrumentos para a realização desses objetivos serão:

- (a) O planejamento integral, em nível estadual e nacional.
- (b) Uma assistência técnica integrada, capaz de implantar novas idéias pedagógicas e financeiras.
- (c) A criação de "Departamentos do Magistério" em todas as Secretarias de Educação, para se encarregar da implantação das reformas técnico-pedagógicas necessárias.
- (d) A intervenção do INEP, que deverá ser reorganizado a fim de desenvolver a metodologia e as técnicas que poderão ser aproveitadas pelos departamentos do Magistério.

B. DISTRIBUIÇÃO DO PROFESSORADO

A tabela, a seguir, descreve a distribuição, por categoria, do professorado primário:

TABELA I

CORPO DOCENTE DO BRASIL

<u>ANOS</u>	<u>TOTAL</u>	<u>RURAL</u>	<u>NORMALISTAS</u>	<u>LEIGOS</u>
1963	302.191	104.471	171.528	131.000
1964	336.906	114.646	189.560	148.000
1965	351.446	118.379	207.380	144.086

Notar-se-á que, em 1965, era de 40% a percentagem dos leigos. Entre 1963 e 1964, assim como nos anos anteriores, a taxa de aumento dos leigos foi de 13% anuais. Somente se observa uma modificação desta tendência entre 1964 e 1965. É muito provável, porém, que a melhoria indicada tenha sido virtual e se deva a estatísticas incompletas.

C. DISPONIBILIDADES DE NORMALISTAS

Não há escassez de normalistas. Além do fato de os esboços de normalistas disponíveis não estarem sendo aproveitados no ensino, é muito alta a produção atual de normalistas. As projeções que podem ser feitas para o futuro indicam que será ainda bem mais alta entre 1968 e 1970.

A tabela II indica que, em 1965/66, a produção de normalistas foi, provavelmente, o dobro da produção de 1963/64. Em 1969 dobrará outra vez, para alcançar cifra superior a 83.000 graduados de nível colegial por ano.

A tabela III indica que, nestas circunstâncias, a produção de normalistas de nível colegial previsível para o período 1965/69 atenderá perfeitamente à demanda de professores, o que, ademais, a grande maioria de leigos poderá ser eliminada, ou substituída por normalistas de nível colegial.

Nem se deve contemplar a possibilidade de aumentar, intensificar ou desenvolver a produção de normalistas de "nível ginásial", um híbrido entre o leigo e o normalista verdadeiro, que não tem as qualidades de adaptação do primeiro, nem as intelectuais do segundo.

D. DISPONIBILIDADES DE RECURSOS

A introdução generalizada de normalistas em todas as séries primárias e a adoção simultânea de novos programas teria seguramente o efeito de diminuir consideravelmente a repetência.

Supondo-se que os seguintes melhoramentos qualitativos tivessem sido introduzidos no sistema educacional em 1965,

- (1) baixar a taxa de repetência de 36% para 10% da matrícula total.
- (2) baixar a taxa de deserção (nº de conclusões da 4ª série em % das novas matrículas da 1ª série, quatro anos antes) de 60% para 30%,

TABELA II

ESTIMATIVA DA PRODUÇÃO ANUAL DE NORMALISTAS DE NÍVEL COLEGIAL

<u>MATRÍCULA DAS</u> <u>ESCOLAS NORMAIS</u> <u>INÍCIO DO ANO</u>		<u>PRODUÇÃO DE NORMALISTAS</u> <u>DE NÍVEL COLEGIAL</u> <u>4 ANOS DEPOIS</u>		<u>RENDIMENTO EFETIVO</u> <u>OU PROVÁVEL(2) EM %</u>
<u>Anos</u>	<u>Total</u>	<u>Anos</u>	<u>Total</u>	<u>%</u>
1959	80.000	1962	22.223	27.5
1960	88.800	1963	25.806	29.0
1961	97.900	1964	30.883	31.0
1962	111.400	1965	33.000	(30.0)
1963	139.321	1966	41.700	(30.0)
1964	175.384	1967	52.600	(30.0)
1965	220.275	1968	66.000	(30.0)
1966	277.000 ⁽¹⁾	1969	83.000	(30.0)

(1) Extrapolado: o crescimento da matrícula entre 1962 e 1965 foi de 26% ao ano!

(2) Cifras estimadas em parênteses: supõe-se que os rendimentos obtidos em 1964 sejam mantidos.

TABELA III

IMPLICAÇÕES TEÓRICAS DE UM ADEQUADO APROVEITAMENTO
DAS NORMALISTAS DE NÍVEL COLEGIAL
(UNIÃO)

<u>ANOS</u>	<u>PRODUÇÃO DE NORMALISTAS NÍVEL COLEGIAL</u>	<u>AUMENTO DA DEMANDA DE PROFESSORES PARA LELO AO AUMENTO DA MATRÍCULA (1)</u>	<u>SURPLUS DE NORMALISTAS</u>	<u>ESTOQUE DE LEIGOS MENOS SURPLUS (2)</u>
1965	33.000	20.000	13.000	131.000
1966	41.700	21.200	20.500	110.500
1967	52.600	22.470	30.130	80.370
1968	66.000	23.818	42.182	38.188
1969	83.000	25.000	57.753	(-)

(1) Hum professor por 30 alunos

Matrícula início ano 1965 - União : 10.000.000 - Taxa de crescimento
0.06 por ano.

(2) Supõe-se que, de acordo com as estatísticas da SEEC, havia 144.086
leigos no início do ano de 1965.

a matrícula geral, em 1965, teria sido de 7.500.000 alunos. Esses alunos assim se distribuiriam:

	<u>Taxa de Freqüência</u>	<u>Matrícula Nova</u>
Primeira série	100	2.000.000
Segunda série	90	1.800.000
Terceira série	80	1.600.000
Quarta série	70	1.400.000
	TOTAL	6.800.000
	mais 10% de repetentes	680.000
	MATRÍCULA GERAL	7.480.000

Um número de 250.000 normalistas teria sido suficiente para educar êsses alunos. Se tivessem tido salários de NCr\$... 150,00 por mês, ou NCr\$ 1.800,00 por ano, o salário total do professorado teria sido de NCr\$ 450.000.000,00.

Esta cifra é provavelmente igual ao total dos salários pagos a todos os professores, no mesmo ano de 1965:

Supondo-se que nesse ano as normalistas tivessem ganho NCr\$ 140,00 por mês, e os leigos NCr\$ 70,00 mensais, os salários totais do professorado primário teriam sido de:

	<u>Número</u>	<u>Salário/ano/NCr\$</u>	<u>TOTAL</u>
Normalistas	207.000	1.680,00	348.000.000,00
Leigos	144.000	840,00	121.000.000,00
		TOTAL GERAL	469.000.000,00

Assim é que o "problema financeiro" é totalmente artificial. Existem todos os recursos necessários para se pagar bem tôdas as normalistas necessárias para educar durante um número maior de anos, um maior número de alunos que o atual (nas condições atuais, o número de alunos é virtual: mais de 3.000.000 dêles são repetentes).

Precisamente porque não se utiliza um pessoal qualificado, temos mais repetentes e uma demanda conseqüentemente maior de professores. Como se precisa utilizar 351.000 professores, em lugar dos 250.000 que são verdadeiramente necessários, os salários são mais baixos do que deveriam ser, o que promove a introdução dos leigos e a criação de uma matrícula maior de repetentes.

Notar-se-á que, caso necessário, seria possível mobilizar uma grande quantidade de recursos financeiros adicionais, para pagar bem aos normalistas. Sem falar das despesas inúteis que o MEC está fazendo, ou da inutilidade de grande parte dos programas de construção escolar financiados pelo Fundo Nacional de Ensino Primário, é evidente que as Secretarias de Educação da maioria dos Estados utilizam mal seus recursos, e os invertem em subsídios inúteis às escolas particulares, despesas administrativas exageradas, remunerações não justificadas a normalistas "em comissão", etc.

E. LEIGOS

Ouve-se, com freqüência, o argumento de que é quase impossível diminuir o número de leigos porque as normalistas não aceitariam trabalhar nas zonas rurais, em condições muito difíceis, só suportadas pelo pessoal local, que pode morar na casa de parentes ou amigos.

Isto é em parte verdade e as estatísticas o confirmam. Para todo o Brasil o número de leigos é superior ao número de professores "rurais", o que aparentemente implica que quase todos, senão todos os professores rurais são leigos.

Não parece totalmente impossível remediar esta situação.

Menciona-se, com freqüência, que se poderia atrair para as escolas rurais as normalistas, com melhores salários, melhores condições de vida (o que pode implicar a construção de casa para as professoras, ao lado de cada escola rural) e também uma estabilidade maior de emprego (o que poderia ser obtido através da adoção de "estatutos" do professorado).

Parece-nos duvidoso que a adoção dessas medidas possa solucionar completamente este problema: levando-se em conta a mentalidade e as atitudes da população em algumas zonas rurais, a

importação de mulheres independentes e solitárias, de nível cultural e intelectual consideravelmente superior ao promédio local seria, nestas zonas, uma iniciativa arriscada e infecunda.

Em nossa opinião, o problema dos leigos não poderá ser definitivamente resolvido, sem a criação de um professorado masculino bem treinado e disciplinado.

As vantagens da criação de tal grupo seriam consideráveis: em muitos países do mundo, o professor primário masculino torna-se rapidamente num líder intelectual e moral das populações isoladas, às quais pode prestar inestimáveis serviços.

Deve-se, também, mencionar que a proliferação dos leigos é, frequentemente, uma técnica conveniente para os políticos que desejam ganhar a simpatia das autoridades locais, ou apresentar estatísticas educacionais impressionantes, com um mínimo de despesas.

Em alguns Estados há, também, um aumento considerável do número de leigos, por razões de economia: o treinamento dos leigos é pago pela União.

F. NOVOS OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DE IMPLANTAÇÃO

Para solucionar os problemas principais do professorado primário, é preciso que se crie os instrumentos técnicos e administrativos indispensáveis para:

- (a) Promover uma modificação da política dos Estados a respeito dos salários dos professores.
- (b) Promover a elaboração dos "Estatutos do Magistério" que proporcionarão aos professores tôdas as garantias necessárias.
- (c) Organizar o treinamento e a reciclagem de todos os professores - leigos ou normalistas.
- (d) Rever a estrutura do ensino normal.
- (e) Organizar a masculinização do professorado primário.
- (f) Melhorar as condições de vida dos professores rurais.

Os instrumentos através dos quais êsses objetivos seriam alcançados, são:

(1) Uma assessoria técnica contínua, que deveria ser dada através do "Grupo Central de Assistência Técnica" (CEOSE-IPEA-SG), o qual deverá assessorar também os Estados na adoção das medidas indispensáveis à realização desses objetivos.

(2) Um sistema bem estruturado e integrado de planejamento educacional nos níveis nacional e estadual.

É evidente que só se obterá uma reestruturação da matrícula (pela eliminação da repetência) e a eliminação das despesas inúteis e, conseqüentemente o aumento dos níveis salariais das normalistas, através de um esforço contínuo dos planejadores estaduais, assessorados, quando necessário, pelo Grupo Central de Assistência Técnica.

Para que as atividades de planejamento em nível estadual possam ter conseqüências práticas, devem ser apoiadas pela União. A maneira mais efetiva de obter êste resultado será a de condicionar a distribuição da verba federal à apresentação, pelos Estados, de planos científicos completos e totalmente integrados nos orçamentos oficiais.

Através do planejamento e dos planos, poder-se-á, também, assegurar a construção de apartamentos para os professores. As pessoas mais qualificadas para promover a elaboração dos "Estatutos do Magistério", a serem, depois, apresentados à Assembleia Legislativa, são ainda os assessôres de planejamento.

(3) Organizações técnico-pedagógicas em tôdas as Secretarias de Educação dos Estados, que se ocuparão de tôdas as modalidades de formação e aperfeiçoamento do magistério primário.

Daremos a essas organizações o nome de Divisão ou de Departamento de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, com as seguintes funções:

(a) Assegurar o treinamento sistemático de todos os leigos aproveitáveis, dando particular ênfase aos que possuem curso ginasial completo.

(b) Assegurar a reciclagem de normalistas.

(c) Reformar as escolas normais, de acôrdo com as seguintes normas:

1. Não mais criar escolas normais.

2. Transformar as escolas normais de nível ginasial em escolas ginasiais comuns pluricurriculares.

3. Rever o currículo das escolas normais de nível colegial. A grande maioria das classes deveria seguir um programa de "tronco comum". 20%, ou no máximo, 25% das aulas seriam dedicadas à especialização técnico-pedagógica.
4. A prazo mais longo, as professoras formadas nas escolas normais de nível colegial deverão matricular-se na primeira série das Faculdades de Educação, para completar sua formação técnico-pedagógica.

Nestas condições, para formar professores normalistas, seria suficiente utilizar estudantes que terminaram o ginásio, ou, uma ou duas séries colegiais, e dar-lhes um ou dois anos adicionais de treinamento nas escolas normais de novo estilo (ou, a longo prazo, nas escolas normais colegiais e nas Faculdades de Educação).

(d) Controlar parte da política de distribuição de bolsas.

Não se pode esquecer que a maioria das escolas normais de nível ginasial são gratuitas.

Se se eliminarem as escolas normais ginasiais ou se sua estrutura fôr modificada, será sempre indispensável assegurar que as escolas normais de nível colegial possam dispor de um suficiente número de candidatos.

O "departamento" ou a "divisão" do Magistério deverá desenvolver uma política de bolsas muito bem calculada, com 4 ou 5 anos de antecipação.

(e) Promover a masculinização do professorado primário rural.

Temos visto que são poucas as esperanças de solucionar o problema dos leigos, sem uma política de masculinização progressiva do professorado normal rural.

Para se obter êste resultado, além das medidas de ordem geral (bolsas, salários, apartamentos), mencionadas anteriormente, devem ser tomadas as seguintes medidas específicas:

1º - Uma vez que a reorganização das escolas normais permitirá o aumento da capacidade das escolas normais existentes, pela redução progressiva do número de séries, poder-se-ia pensar

em criar escolas normais exclusivamente masculinas, com internatos.

2º - A implantação de um novo sistema de professores normalistas homens não terá sucesso se não fôr controlado e orientado.

Devido à complexidade deste programa, recomendar-se-á que seja experimentado, em escala reduzida, num estado que tenha um bom nível administrativo e pedagógico, tal como Santa Catarina, Paraná ou Rio Grande do Sul.

(4) A intervenção do INEP. O INEP deveria, nesta estrutura, desenvolver novos programas para o treinamento intensivo dos leigos, para a reciclagem das normalistas, para a reorganização das escolas normais, a masculinização do magistério rural, e estudar e propor estatutos do magistério.

Não deveria tratar de implantar diretamente os programas sugeridos. Dirigir-se-ia aos organismos de planejamento e aos "departamentos do magistério" das Secretarias de Educação dos Estados, através do Grupo Central de Assistência Técnica, do qual deveriam fazer parte peritos do INEP.

A implantação e realização das reformas em nível executivo devem ser deixadas a cargo dos instrumentos administrativos e técnico-pedagógicos dos próprios Estados.

O INEP deveria, fundamentalmente, manter-se em nível normativo.

A taxa líquida de crescimento da demanda para êstes operários alcançava, provavelmente, 6% anuais, o que equivale a uma taxa bruta de 9.3% ^{1/} (a reposição anual do estoque é calculada em aproximadamente 3.3%).

Neste caso, as modificações da estrutura da mão de obra, durante o período de um ano, pode ser assim estimada:

NÚMERO DE OPERÁRIOS

	TOTAL 65/66	DIMINUIÇÃO de 65/66 e 66/67	AUMENTO DE 1965/66 a 66/67	TOTAL 66/67
TOTAL	900.000	- 30.000 ⁽¹⁾	+ 84.000	954.000 ⁽²⁾
ADULTOS	790.000	- 10.000 ⁽⁴⁾	+ 57.000 ⁽⁵⁾	837.000
MENORES	110.000	- 20.000 ⁽³⁾	+ 27.000 ⁽⁵⁾	117.000

(1) Mortos: 3.3%

(2) Crescimento bruto 6%

(3) Passam da categoria "menores" para a categoria "adultos" aproximadamente 20.000

(4) Diminuição de 30.000 por morte natural. Aumento de 20.000 por menores que passam a categoria de adultos

(5) Aumento ^{liquido} bruto adultos : 47.000

Aumento ^{liquido} bruto menores : 7.000

Proporções: 15 menores para 85 adultos

1/ Os serviços do SENAI oficialmente utilizam uma cifra inferior para calcular a "demanda" de operários. Esta sub-avaliação se justifica pelos recursos limitados de que o SENAI dispõe para assegurar a expansão das escolas.

De acôrdo com estas cifras, aparentemente, deveriam qualificar-se 84.000 operários por ano, dos quais, 27.000 menores e 57.000 adultos.

A ação do SENAI, isto é a "diplomação" de 14.000 operários por ano,¹ ~~em~~ abrangeria apenas 16.5% da nova mão-de-obra.

Uma vez que a percentagem atual de operários qualificaddos é de 25% ~~xxxxx~~ do total de operários, dever-se-ia observar uma diminuição ~~xxxxxxxxxxxx~~ desta percentagem. Afortunadamente, é muito provável que a taxa de mortalidade dos operários não-qualificados seja muito mais alta que a dos operários qualificados. Desse modo, no período de um ano, o estoque de "qualificados" não se reduz ~~xxxxxxxxxxxxxxxx~~ substancialmente, em virtude das defunções. Todos os aumentos do grupo dos "qualificados" serão líquidos e as defunções influiriram apenas no número dos não-qualificados.

Neste caso, o número de "certificados" conferidos pelo SENAI é suficiente para manter uma proporção constante entre os qualificados e os não-qualificados das indústrias de São Paulo, assim:

	1965/66	AUMENTO 65/66 a 66/67	1966/67
NUMERO TOTAL DE OPERARIOS	900.000	54.000	954.000
OPERARIOS NÃO QUALIFICADOS	670.000	40.000	710.000
OPERARIOS QUALIFICADOS	230.000	14.000 (1)	244.000
QUALIFICADOS EM % DOS NÃO-QUALIFICADOS	25.5	26	25.5

(1) Número de "certificados".

Este cálculo é, naturalmente, provisório, e temos muitas dúvidas a respeito da interpretação exata que se deve dar a algumas das cifras apresentadas no relatório do SENAI. ~~Se~~ Dispomos apenas de uma indicação preliminar a respeito de uma situação que deveria ser totalmente conhecida.

Em consequencia

1) Lista que inclui os operários treinados nas próprias indústrias, como por ex. embora das escolas de Senai

(2) ORIENTAÇÃO SETORIAL

O SENAI dispõe de dados sobre a distribuição da mão-de-obra qualificada por municípios e indústrias, mas não dispõe de dados sobre as tendências de emprego em cada um dos setores qualificados.

Devido a isso, a programação dos cursos é feita em grande parte de acordo com a ~~xx~~ "intuição" dos planejadores e (é de se esperar), dos industriais, baseadas em algumas suposições gerais. Por exemplo, supõe-se que a taxa anual de crescimento da demanda de operários qualificados ~~seja~~ seja igual para todas as qualificações, o que não ~~deveria~~ pode ser verdade.

provavelmente
Através de seu sistema de planejamento SENAI
A utilização desta "técnica" ainda não teve efeito desfavorável porque a demanda potencial de operários qualificados ~~x~~ excede, em todos os ramos, ~~de tal modo~~ a capacidade financeira do SENAI, ~~que este não pode errar ao aplicar as técnicas atuais de programação. xxxxxxxxxx~~ ~~Desse modo, o SENAI~~ forma ~~xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx~~, numa boa variedade de qualificações absolutamente básicas, uma ~~xxxxxxxx~~ parte muito limitada de operários em relação à demanda efetiva. Neste caso ~~o resultado~~ ~~deve~~ ~~ser~~ ~~o~~ ~~resultado~~ ~~de~~ ~~uma~~ ~~previsão~~ ~~errada~~ ~~de~~ ~~previsão~~.

(3) ORIENTAÇÃO A LONGO PRAZO

O SENAI não está equipado para antecipar a demanda: para estudar o modo como deveria evoluir a indústria paulista no sentido de aumentar continuamente seus níveis de produtividade ~~x~~, assim como os tipos de especializações necessárias para acompanhar esta evolução.

C. SISTEMA DE PLANEJAMENTO DO CURRÍCULO

O planejamento atual do currículo - incluindo a escolha das máquinas e do equipamento das escolas, - é provavelmente adequado para satisfazer as exigências atuais das indústrias.

Mas é duvidoso que seja adequado para antecipar os novos desenvolvimentos tecnológicos e as exigências evolutivas da indústria paulista.

novos
Este é um aspecto diferente do tratado anteriormente: o SENAI deve prever uma nova demanda para qualificações ~~e deve~~. Deve además prever novas técnicas de ensino para acompanhar ~~esta~~ ~~nova~~ ~~demand~~ ~~a~~ ~~e os desenvolvimentos tecnológicos em~~ ~~seus~~ ~~os~~ ~~desenvolvimento~~ ~~tecnológico~~ ~~em~~ ~~todos~~ ~~os~~ ~~setores~~ - novos ou tradicionais.

D. AValiação DOS RESULTADOS TÉCNICOS

Aparentemente não existe um serviço especial encarregado da avaliação da produtividade técnica dos cursos, dedicado especialmente a determinar:

(1) Se as indústrias consideram que os operários capacitados pelo SENAI são verdadeiramente muito melhores que os outros, ou se ~~deveriam ter~~ estimam que deveriam ter melhor ^{treinamento} tratamento.

(2) A maneira de melhorar ainda mais as técnicas de treinamento utilizada pelos professores e de reciclar os próprios professores.

E. AValiação DA PRODUTIVIDADE FINANCEIRA

(1) CUSTOS UNITÁRIOS GLOBAIS

A Divisão de Contabilidade, por sugestão do Diretor do SENAI, elaborou uma tabela muito interessante. Esta tabela indica os custos de custeio por alunos, para cada uma das escolas e, aparentemente, constitui o único cálculo de produtividade financeira disponível no SENAI.

Infelizmente, são incompletas as indicações dadas por esta tabela, porque não incluem um cálculo da depreciação dos móveis e imóveis, ao seu custo atual; são imperfeitas, porque não permitem calcular os custos "por conclusões - ou por certificados", o que é precisamente o dado que deve ser conhecido para os cálculos de produtividade econômica; são pouco seletivas, porque não permitem calcular os custos por especialidades.

Neste caso, tentamos também chegar a algumas estimativas preliminares sobre os custos unitários. Provisoriamente calculamos que deviam ser de cerca de NCr\$ 714,00 por ano (custos de 1966) e de NCr\$ 2.000,00 por conclusões.

Estas estimativas basearam-se nas seguintes considerações:

(a) as tabelas indicam que o custo anual de treinamento de um aluno alcançava a NCr\$ 510,00 em 1966 (19.000 alunos - 9.712.000 Cruzeiros). Além disso, outros dados apresentados pelo SENAI permitem estimar que a amortização dos bens móveis e imóveis representa 40% deste total. Daí conclui-se que o custo total do treinamento é de NCr\$ 714,00 por ano.

Que
Rimoli
mandar o
relatório feito
Oto Bier
e a base
de tabela

(b) O balancete apresentado pelo SENAI estabelece que os custos de custeio totais em 1966 foram de NCr\$ 9.712.000,00, o que equivaleria a um custo total (incluindo depreciação) de NCr\$ 13.600.000,00.

Durante o mesmo ano, 14.000 alunos receberam certificados, porém é provável que esta cifra inclua alunos formados nas indústrias, sem a intervenção ~~financeira~~ financeira do SENAI.

Se os cursos de SENAI duram, em média, 3 anos, é mais provável que as conclusões anuais financiadas pelo SENAI não sejam superiores a 7.000 alunos.

Desse modo, o custo de uma conclusão foi de cerca de 2.000 cruzeiros novos.

(c) Aparentemente o salário médio, nas indústrias de São Paulo é de perto de 1.5 vezes o salário mínimo, isto é, cerca de L.575 Cruzeiros Novos em 1966. *por ano*

Em consequência, a taxa de contribuição de 1% sobre os salários, que recebe o SENAI, deveria produzir 16 cruzeiros por operário empregado na indústria, ou 0.8% do valor médio do treinamento de um operário qualificado pelo SENAI. Baseado em uma força laboral de 900.000 operários, não é, portanto, possível, obter mais que $900.000 \times 0.8 = 7.200$ conclusões anuais.

Deve-se concluir, então, que o SENAI só tem capacidade financeira para treinar metade dos operários que ~~anualmente~~ deveriam qualificar-se anualmente no Estado de São Paulo, para evitar uma deterioração da situação tecnológica.

A única razão que atualmente impede essa deterioração é que as próprias indústrias financiam diretamente o treinamento da outra metade dos operários.

Mais uma vez temos que concluir que, em primeira prioridade, deverá desenvolver-se o sistema de estatísticas e de interpretações estatísticas que permitirá dispor de cifras muito mais precisas sobre este tema.

(2) CUSTOS UNITÁRIOS SETORIAIS

A documentação contábil deveria, também, ser ampliada, de maneira a possibilitar os cálculos de custos por ramo ou setor de treinamento técnico especializado. Isto é indispensável se se pretende elaborar cálculos precisos da produtividade do sistema, e escolher os setores em que o ~~treinamento~~ *treinamento* assegure os melhores resultados econômicos.

(3) SALÁRIOS DOS OPERÁRIOS QUALIFICADOS

Para calcular a produtividade real dos cursos do SENAI não basta ter uma idéia dos custos unitários de treinamento. É indispensável comparar esses investimentos com os resultados econômicos que produzem.

Uma maneira de fazer este cálculo é comparar as despesas unitárias com os aumentos de salários obtidos pelos aprendizes ~~x~~ ou operários após serem qualificados pelo SENAI.

O SENAI não dispõe de dados precisos sobre este ponto, nem sobre os salários que correspondem às várias qualificações, em cada região e indústria.

(4) OUTRAS IMPLICAÇÕES ECONÔMICAS DOS CURSOS DE TREINAMENTO

A melhoria qualitativa dos operários também terá influência sobre os níveis de produção per capita, e sobre as utilidades das empresas.

Esses fatores devem ser conhecidos para que se possa avaliar adequadamente o ~~verdadeiro~~ rendimento do SENAI, e planejar a política - a curto e longo prazo - a ser adotada.

Um verdadeiro cálculo de produtividade só poderá ser feito quando o SENAI estiver equipado para comparar os custos unitários por conclusões, com a produtividade econômica do processo de qualificação, nos mesmos setores.

É evidente que esta produtividade será muito alta: se a implicação da "qualificação" fôr a de aumentar o salário de um operário do nível do salário mínimo ao nível do salário médio, isto é, ^{de} aproximadamente NCr 500,00 em 1966, a produtividade do capital investido no treinamento de cada operário (ou Cr\$ 2.000,00) será de 25% por ano em valor real, o que é espetacular em qualquer país.

F. REFORMA DOS SISTEMAS DE PLANEJAMENTO E ESTATÍSTICA DO SENAI

O sistema atual de cadastro e avaliação das necessidades é provavelmente adequado para assegurar o funcionamento de uma organização de dimensões e ambições modestas, ~~xxxx~~ e isto se os dirigentes do SENAI não se preocuparem muito com o cálculo do rendimento dos recursos financeiros investidos nesta operação.

~~x~~ Sem dúvida, a estrutura, orientação e sistemática da organização poder~~ão~~ ser melhorados substancialmente, se se dispuser dos seguintes instrumentos:

(1) Estatísticas anuais sobre as mais importantes características de todas as indústrias (por empresa, municípios, regiões), incluindo o número de operários em cada uma das categorias de operários qualificados ou não, e seus salários.

(2) estatísticas detalhadas sobre os custos de cada um dos tipos de cursos de treinamento, por ano e por "conclusões".

(3) estatísticas detalhadas sobre as remunerações médias correspondentes a cada um dos tipos de empregos qualificados e não-qualificados no Estado.

(4) Estatísticas detalhadas sobre as atividades e salários de cada um dos operários qualificados pelo SENAI.

(5) Serviço de projeções econômicas que estudará a evolução provável de cada um dos setores industriais, e da demanda de mão-de-obra em cada categoria

(6) Serviço de estudo da evolução tecnológica, que modificará as técnicas de treinamento de acordo com esta evolução.

(7) Serviço de análise da evolução geral da economia industrial e da mão-de-obra.

(8) Serviço de avaliação tecnológica.

G. ENTROSAMENTO DO SENAI COM O PLANEJAMENTO DA MÃO-DE-OBRA NO ÂMBITO NACIONAL.

O SENAI de São Paulo oferece as melhores condições para adiantar um estudo científico da demanda atual e futura de mão-de-obra de todas as categorias e das necessidades de treinamento da mão-de-obra, que poderia ser utilizado como modelo para a elaboração de um plano nacional de mobilização e treinamento da mão-de-obra, pelas seguintes razões:

(1) Nas circunstâncias atuais o SENAI de São Paulo ~~tem~~ dispõe de estatísticas bastante adiantadas sobre a distribuição de mão de-obra de todas as categorias, e de algumas estatísticas muito sofisticadas sobre a situação em municípios ou indústrias específicas.

(2) O SENAI de São Paulo é bem aceito pelas indústrias, as quais lhe fornecem informações de caráter semi-confidencial.

(3) Pela sua considerável experiência nos setores do estudo da mão-de-obra e do planejamento dos programas de treinamento, os técnicos do SENAI ~~x~~ estão bem qualificados para interpretar corretamente os dados coletados.

(4) O desenvolvimento dos Serviços do SENAI, sugerido nas páginas anteriores, poderia ser rápido, em vista da experiência e dos dados acumulados e permitiria à organização enfrentar quaisquer problemas de planejamento da mão-de-obra.

A condição fundamental para que ~~os~~ as atividades de SENAI, ~~no setor de~~ ~~no setor de~~ nestes setores ~~planejamento~~ sejam frutíferas, é de organizar ~~é~~ muito completamente seu entrosamento com as atividades das demais organizações encarregadas do planejamento da mão de obra, e particularmente:

~~Sugiere Para obter este resultado sugiere-se a criação duma Comissão a técnica de alto nível, presidida por a divisão dos recursos humanos do IPEA com representantes~~

- (1) a Divisão dos recursos humanos do IPEA
- (2) o Ministério do trabalho
- (3) ~~o~~ ~~Min~~ a Direção de Ensino
o departamento de ensino industrial do MEC
- ~~(4) o grupo de assistência técnica~~
- (4) o IBGE, e o SEEC

~~Apresenta-se logo que o IPEA também~~

Podem-se definir, a través de reuniões regulares com estes e outros organismos, o programa de trabalho preciso ~~para~~ para o qual deveria responsabilizar-se SENAI.

Neste respeito um dos projetos de importância mais imediata seria o de

(1) ~~É indispensável~~ ~~adiantar~~ estabelecer em colaboração com o Ministério do Trabalho, IPEA etc, a codificação das especialidades e profissões

o catalogo das ocupações, qualificados ou não qualificados

~~da~~ e o código correspondente ..

o "INTERNATIONAL STANDARD

Sem duvida uma das implicacoes deste entosamento
~~e que SENAI tera que adotar os mesmos criterios,~~
~~terminologias~~ e que todas as organizaçoes
entresgadas deverão adotar os mesmos criterios,
as mesmas tecnicas ~~e a mesma te~~ e a mesma
terminologia

Uma vez adotado o código, todas as estatísticas
de SENAI deverão conformar-se a ~~ele~~ ele; Este.

~~implac~~ implicará uma modificação considerável das

técnicas utilizadas agora, e provavelmente a expansão ~~considerável~~
- muito necessária -

dos serviços ~~estatísticos~~ estatísticos ~~existentes~~ existentes

TABELA 1

ESTADO DA BAHIA

SITUAÇÃO DEMOGRÁFICA

(milhares)

	População Total	Salvador	Demais Urbano	Total Urbano	Rural Concentrado	Rural Disperso	Total Rural
1965	6.600	800	1.700	2.500	2.100	2.000	4.100
1970	7.300	1.000	1.950	2.950	2.310	2.040	4.350
Aumento	+ 10%	+ 25%	+ 15%	+ 18%	+ 10%	+ 2%	+ 6%

TABELA 2

ESTADO DA BAHIA

CÁLCULO DA REPETÊNCIA

1ª SÉRIE ESCOLA PRIMARIA

1 9 6 5

(Milhares)

	ESTADO	Salvador	Demais Urbano	Total Urbano	Rural Concentrado	Rural Disperso	Total Rural
População Total	6.600	800	1 700	<u>2 500</u>	2 100	2 000	<u>4 100</u>
Matrícula Máxima Teórica (2,9% da População)	191	23	49	<u>72</u>	61	58	<u>119</u>
Coefficiente de Accessibilidade = Demanda Real	73	100	100	100	90	20	56
Matricula Máxima Prática	139	23	49	<u>72</u>	55	12	67
Mais Sobrematricula	45	—	20	<u>20</u>	20	5	25
Mais Repetentes	<u>167</u>	<u>13</u>	<u>71</u>	<u>84</u>	<u>65</u>	<u>18</u>	<u>83</u>
Igual Matricula Geral	351	36	140	176	140	33	175

TABELA 3

ESTADO DA BAHIA

POPULAÇÃO

MÁXIMA TEÓRICA

POR SÉRIES em % da POPULAÇÃO TOTAL DO ESTADO

	<u>TAXA ETÁRIA</u>	<u>% da POPULAÇÃO</u>
I(1)	8	2.9
I(2)	9	2.8
I(3)	10	2.7
I(4)	11	2.6
TOTAL		<u>11.0</u>

TABELA 5

ESTADO DA BAHIA

MODELO: CÁLCULO DA REPETÊNCIA E DA EVASÃO

TURMA 1962/65 (matrícula em MILHARES)

	1962 I(1)	1963 I(2)	1964 I(3)	1965 I(4)
MATRÍCULA GERAL	253	100	74	41
MATRÍCULA NOVA PROVAVEL incl. SOBRE MATRÍCULA	134	80	56	33
R E P E T E N T E S	119	20	18	8
REPETENTES em % MATRÍCULA GERAL	(47)	(20)	(25)	(20)
REPETENTES em % MAT.Nova e SO- BREMATRÍCULAS	(91)	(25)	(32)	(25)
A P R O V A D O S	127	60	40	28
Aprovados em % da Nova Matrícula	(95)	(75)	(71)	(85)
TAXA DE ASSISTÊNCIA em % da MA- TRÍCULA NOVA DA 1ª SÉRIE	100	61	41	25

TABELA 6
ESTADO DA BAHIA
ESTRUTURA DA MATRÍCULA EM 1965

(A) em % da MATRÍCULA NOVA
da PRIMEIRA SÉRIE
(+ sobrematrícula)

	I (1)	I (2)	I (3)	I (4)	TOTAL
MATRÍCULA NOVA (+ sobrema- trícula) DA PRIMEIRA SÉRIE	100	48	28	20	196
R E P E T E N T E S	91	12	9	5	117
MATRÍCULA TOTAL	191	60	37	25	313

(B) em MILHARES de ALUNOS

Matrícula Nova	Sobre					
Matrícula		178	87	50	34	349
R E P E T E N T E S		158	22	17	8	205
MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO		<u>336</u>	<u>109</u>	<u>67</u>	<u>42</u>	<u>554</u>
Taixa provável de Repetên- cia em % Matrícula Geral		(47)	(20)	(25)	(20)	(37)

TABELA 7

BAHIA

CÁLCULO DA ESTRUTURA DA MATRÍCULA
DA PRIMEIRA SÉRIE DA ESCOLA PRIMÁRIA EM 1970

	<u>ESTADO</u>	<u>SALVADOR</u>	<u>DEMAIS</u> <u>URBANO</u>	<u>TOTAL</u> <u>URBANO</u>	<u>RURAL</u> <u>CONCENTRADO</u>	<u>RURAL</u> <u>DISPERSO</u>	<u>TOTAL</u> <u>RURAL</u>
POPULAÇÃO TOTAL	7.300	1.000	1.950	2.950	2.310	2.040	4.350
MAT. MÁXIMA TEÓRICA (2.9)	212	29	57	86	67	59	126
COEFICIENTE DE ACCESSIBILIDADE	80	100	100	100	100	20	60
MAT. MÁXIMA PRÁTICA	165	29	57	86	67	12	79
SOBRE MATRÍCULA	25	-	-	-	25	-	25
R E P E T E N T E S	114 (60%)	12 (40%)	28 (50%)	40	64 (70%)	10 (80%)	74
MATRÍCULA GERAL	304	41	85	126	156	22	178

TABELA 8

ESTADO DA BAHIA

ESTRUTURA DA MATRÍCULA EM 1970

(A) em porcentagem da matrícula
nova da primeira série in-
cluindo sobrematrícula

	<u>I (1)</u>	<u>I (2)</u>	<u>I (3)</u>	<u>I (4)</u>	<u>Total</u>
MATRÍCULA NOVA incl. sobrematrícula	100	60	40	30	230
REPETENTES em % da mat. nova do ano	(60)	(15)	(20)	(15)	(36)
REPETENTES	60	9	8	5	82
MATRÍCULA GERAL	160	69	48	35	312

(B) MILHARES DE ALUNOS

Matrícula Nova	190	114	76	57	437
Repetentes	114	17	15	8	154
Matrícula Geral	304	131	91	65	591

ESTADO DA BAHIA

TABELA 9

MODELO: MELHORAMENTO DAS

NORMAS de REPETÊNCIA e EVASÃO

		<u>I(1)</u>	<u>I(2)</u>	<u>I(3)</u>	<u>I(4)</u>
Repetência em % da MATRÍCULA NOVA					
(incl. SOBRE-MATRÍCULA	1962/67	91	25	32	25
	1968	80	25	32	25
	1969	70	20	25	20
	1970	60	15	20	15
Assistência em %					
da MATRÍCULA NOVA	1962/67	100	48	28	20
(incl. SOBRE-MATRÍ-	1968	100	52	32	23
CULA) da 1ª série	1969	100	56	36	26
Primária	1970	100	60	40	30

ESTADO DA BAHIA

TABELA 10

CÁLCULO DA SOBRE-MATRÍCULA

PRIMEIRA SÉRIE

$$C = \text{de Sobre matrícula} = \frac{T+F}{T-1}$$

$$T = \frac{R}{h-z}$$

Cálculo de C	1965	1970
Crescimento população r	1.02	1.02
Crescimento matrícula nova líquida	1.07	1.04
Número de anos de vida aparente do sistema $T = \frac{r}{h-z}$	20.5	50.4
Taxas etárias incluídas na sobre-matricula = F	8	8
C = Taxa de sobre-matricula = $\frac{T+F}{T-1}$	$\frac{28.5}{21.5} = 1.32$	$\frac{58.4}{51.4} = 1.11$
N. (alunos)	139.000	165.000
c. N ₂	184.000	183.000
N ₂ - N. = R ₂	45.000	18.000

Rio de Janeiro, le 3 janvier 1968

Mr. J. Bousquet
Département de la Planification
de l'Education
UNESCO
Place de Fontenoy
PARIS VII - France

Cher Monsieur,

Comme je vous l'ai annoncé par ma lettre du 7 décembre j'ai le plaisir de vous faire parvenir ci jointes quelques contributions au document que vous préparez pour la Conférence internationale sur la planification de l'éducation, comme suit:

- A. 3. c. iii. - Sources de financement (Brésil-Fédération).
- II. c. - Planification à court et à long terme.
- II. 1. a. ii. - Problèmes de typologie.
- II. 4. a. ii. - Perfectionnement de la typologie et des stratégies.
- III. 1. c. - Imprégnation du système administratif par la Planification.
- Recommandations à tirer de la Conférence.

Vous remarquerez certainement que dans certains passages j'ai signalé l'existence de sérieux défauts d'organisation ou d'attitudes dans "certains pays" en voie de développement, et ai indiqué la nature des remèdes qui d'après moi pourraient y être apportés, sans spécifier clairement à quels pays je faisais allusion. J'ai parfois éliminé quelques précisions sur la substance même de ces problèmes, pour que l'identification des pays devienne encore plus difficile.

J'ai adopté ce système car je suppose que l'UNESCO désirera ménager les susceptibilités de ses membres, dans un rapport appelé à recevoir une circulation mondiale.

Le résultat en est cependant que certains passages n'ont pas l'intérêt que j'aurais voulu leur donner.

Si vous estimez que j'ai été trop timide ou discret, je me ferai un plaisir d'être beaucoup plus concret.

Je me tiens à votre entière disposition d'ailleurs, si vous désiriez quelques autres éclaircissements sur les textes que je vous adresse, ou si des amplifications ou rectifications vous paraissaient désirables.

Je vous prie d'agréer, cher Monsieur, l'expression de mes sentiments cordiaux.

Jacques Torfs
JACQUES TORFS

B R E S I L

3.c.iii

DIFFERENTES SOURCES DE FINANCEMENT

Les systèmes d'éducation au Brésil sont financés simultanément par la Fédération, les Etats, les Municipales, l'initiative privée, les organisations internationales multilatérales et bilatérales.

Il est estimé que pendant la période 1961-65, la participation de ces diverses sources aux dépenses des différents systèmes s'établissait comme suit:

Distribution pourcentuelle des dépenses par catégories⁽¹⁾

	TOTAL	Gouvernement			
		Fédéral	Etats	Municipes	Privés ⁽²⁾
Participation à					
Enseignement Primaire	100	15	65	9	11
Enseignement Moyen	100	25	45	3	27
Enseignement Supérieur	100	75	17	1	7

Distribution pourcentuelle des dépenses par sources⁽¹⁾

	TOTAL	Enseignement Primaire	Enseignement Moyen	Enseignement Supérieur
Contribution du				
Gouvernement Fédéral	100	20	25	55
Gouvernement des Etats	100	65	25	10
Gouvernement des Municipales	100	93	6	1
Secteur privé ⁽²⁾	100	30	60	10

(1) Report of IBRD Mission to Brazil 1967 - Economic Growth of Brazil - Volume VI - Education - Prepared by Sylvain Lounie.

(2) "Secteur privé" inclut l'assistance étrangère dont la contribution financière est peu importante.

3. c. iii.

J.T.

Pendant la période en considération (1961-65) les dépenses publiques en éducation ont fluctué entre 2.0 et 2.5% du Produit National Brut. Les dépenses privées atteignirent entre 0.6 et 0.9% du PNB. Du total des dépenses publiques, la Fédération couvrit près de 40% et les Etats près de 60%. La contribution des Municipales - qui cependant financèrent les frais d'une grande partie de l'éducation primaire rurale ne fut pas beaucoup supérieure à un pour cent des dépenses publiques.

La plus grande partie des fonds dépensés par la Fédération dans le domaine de l'enseignement passe par le budget du Ministère de l'Education et Culture. Ce budget comprend les dépenses du Ministère, dans des projets qu'il administre directement; les contributions aux Fonds d'enseignement primaire et moyen des Etats; la partie qui revient à chaque Etat en vertu de la loi sur le salaire-éducation; les subsides aux Universités.

Le Ministère de l'Agriculture, jusqu'en 1967 et le Ministère de la Guerre; les organisations régionales - qui administrativement sont Fédérales, et en particulier la SUDENE; l'aide étrangère, et en particulier USAID dédient également une partie de leurs ressources à des programmes ou projets d'éducation.

Les programmes des Fonds d'Enseignement, du Fond du Salaire-Education, des organismes régionaux, et de l'USAID sont coordonnés aux niveaux des Etats par une série de commissions étatales qui sont discrètement orientées par l'Union.

II c. PLANIFICATION A COURT OU A LONG TERME

Les plans d'éducation et de main d'oeuvre ne peuvent se conformer au cadre généralement fixé pour les plans intégraux de développement économique et social.

Pour des raisons traditionnelles tout autant que politiques, et aussi parce que cela est expédient au point de vue opérationnel, les grands plans généraux sont généralement formulés pour des périodes courtes, de trois à cinq ans. Les objectifs et projections sur lesquels sont basés ces plans n'excèdent pas de beaucoup le terme de ces périodes. Ce système est logique, réaliste et pratique quand un pays stable et déjà évolué veut définir une politique d'investissements économiques. Il est inutilisable quand il s'agit de définir un plan d'éducation dont le but principal est de préparer l'enfant ou l'adolescent à remplir sa fonction économique ou sociale quand il sera devenu un adulte.

Pour définir ce genre de politique il faut préalablement pouvoir se livrer à une exploration, à long terme, de l'avenir. Cette exploration sera ardue ou impossible si les intentions du gouvernement, à long terme, sont indécélables ou vagues, ou si leur cohérence n'a pas été soumise à un examen critique rigoureux.

La solution théorique de ce problème est évidente: elle consiste à étendre la période pour laquelle des objectifs sont définis et les projections sont faites pour les besoins des plans généraux. Ceci n'indique pas nécessairement que la durée des plans eux mêmes doive être étendue: c'est le cadre dans lequel ils sont conçus qui doit l'être.

L'adoption de cette technique d'ailleurs n'est pas seulement nécessaire pour les besoins de la planification de l'éducation ou de la main-d'oeuvre. Dans les pays en voie de développement la réalisation de grands travaux telle la construction de routes axiales, de chemins de fer, de centrales hydroélectriques, de travaux de colonisation ou d'irrigation

prend bien souvent dix ans ou plus et elle ne peut donc se justifier qu'en termes d'une demande plus éloignée encore. Dans ce cas les objectifs et projections à court terme ne peuvent avoir qu'un intérêt limité, et les plans à court terme ne peuvent être en réalité qu'une énumération de segments de projets qui devront être réalisés pendant cette courte période pour avancer l'exécution de programmes de plus longue haleine.

Il semble que donc une bonne méthode de planification intégrale consisterait à établir des objectifs à long terme (20 à 30 ans) et des "prè~~s~~-plans", qui décriraient dans leurs grandes lignes les politiques et programmes qui permettraient d'atteindre ces objectifs - dans les termes fixés et dans le cadre des ressources probablement disponibles.

Des plans spécifiques - triennaux ou quinquennaux - décriraient les détails des premières activités et projets qui mèneraient à la réalisation de ces objectifs.

Il faut reconnaître cependant que pour des pays de développement rapide la fixation d'objectifs et de programmes rigides pour une période même brève comporte des aléas fort considérables.

En général les statistiques de ces pays sont déficientes, et en voie d'amélioration constante. La validité des projections est éphémère, à la fois parce que leurs bases sont constamment modifiées et améliorées, et parce que les conditions d'effervescence économique et sociale causées par le développement "total", surtout dans des conditions capitalistes, produisent des modifications rapides et souvent imprévisibles des structures.

Les perspectives de ces pays peuvent aussi se trouver bouleversées en peu de jours par des changements dans le coût d'une seule matière première, ou par la découverte de nouvelles ressources naturelles, ou par l'introduction de nouvelles techniques, qui dans un pays vierge trouvent parfois un terrain d'implantation particulièrement fructueux, ou par des changements d'ordre politique.

Il suffira pour se convaincre de ce qui précède, de considérer que n'importe quel plan, à court ou à long terme que puisse faire le Brésil devra être profondément modifié si de grandes réserves pétrolières ou carbonifères étaient subitement découvertes, une éventualité toujours possible dans un pays dont les ressources sont à peine explorées.

Pour ces raisons, il semble peu recommandable d'assujettir ce genre de pays à l'exécution de plans à court termes rigides, dont pres que tous les détails sont soigneusement prédéterminés par parcelles an- nuelles. La conséquence la plus probable de l'adoption d'une telle méthode de ~~serait~~ ^{deviendront} que les plans prévus pour les dernières années de ce court terme ~~seront~~, en vue des réalités du moment, si désuets et irréels qu'ils se ront irréalisables, et les tentatives faites pour les imposer "envers et contre tous" auront les effets les plus catastrophiques.

L'usage d'un système flexible s'impose donc. Il conviendra de reviser chaque année, les grands objectifs projections et programmes des pré-plans à long terme tout aussi bin que les détails des plans à court ou à moyen terme.

Mais pour que cette flexibilité n'ait pas l'effet en pratique d'adultérer la logique, ou le concept même de la planification il semble nécessaire d'adopter au moins pour les plans à court terme le système des plans "glissants", dans lequel un nouveau plan - triennal ou quinquennal - est fait chaque année, par addition d'une année supplémentaire au reliquat du plan en cours.

Par l'emploi de cette méthode il est possible de produire chaque année une description totale d'un vaste programme économique et social qui répondra à toutes les exigences du progrès, sera complet et détaillé dans ses expressions à court terme, et cohérent avec les grands objectifs nationaux à long terme.

Dans ce cadre les ^{plans} d'éducation et de la main d'oeuvre prendront facilement leur place à côté des autres plans sectoriaux: ils pourront trouver leurs objectifs, et leurs moyens de réalisation dans les ~~ob-~~ ~~jectifs et dans les prévisions des~~ pré-plans généraux à long terme. Ces éléments permettront de faire des plans d'Education d'une durée raisonnable (15 à 20 ans).

Une première tranche - (de 3 ou 5 ans) de ces plans d'éducation sera présentée aux gouvernements quand ils désireront recevoir un plan sectoriel dont la durée soit compatible avec celle de leurs plans triennaux ou quinquennaux de développement économique et social.

PROBLEMES DE TYPOLOGIE

Le développement de stratégies-types a été suggéré dans le domaine de l'éducation, et dans d'autres secteurs d'ailleurs dans le but de fournir aux planificateurs des indications générales, d'éviter les erreurs les plus dangereuses, et d'illustrer la nature essentiellement séquentielle du processus de planification ^{1/}.

Ces stratégies doivent s'appuyer sur une typologie des états ou des conditions, sur une méthode qui permette de classer les pays en groupes de structure similaire, qui puissent répondre à des politiques éducationnelles ou économiques semblables.

^{souvent} Vu l'absence d'une autre méthode vraiment satisfaisante ^{une} ~~la~~ solution adoptée a ~~souvent~~ été celle de classer les pays suivant le niveau du produit, ou du revenu par tête.

Ceci ne peut être qu'une toute première étape dans la voie d'une typologie vraiment utilisable.

En effet les chiffres sur le revenu ne sont que des indices grossiers du développement économique qui, par exemple n'incluent aucune évaluation du revenu réel de ceux qui participent à l'économie de subsistance, ne révèlent d'aucune manière les énormes différences économiques et culturelles qui peuvent exister au sein du même pays et en général, se prêtent fort mal aux comparaisons internationales à cause des difficultés théoriques inhérentes au calcul de taux d'échange ~~vraiment~~ représentatifs.

L'analyse des conditions qui prévalent en Amérique rend cette conclusion évidente:

Dans une liste de classification des pays par niveau de revenu per capita issue récemment par la Banque Internationale les pays américains se voient groupés en quatre groupes fort distincts, comme suit:

GNP

US\$

per capita

TRÈS PAUVRES

Haiti	81
-------	----

PAUVRES

Bolivie	171
Brésil	196
Paraguay	197
Equateur	204
Honduras	224

REVENU MOYEN

Guyane Britannique	261
République Dominicaine	273
Perou	286
El Salvador	287
Colombie	292
Guatemala	295
Surinam	301
Honduras Britannique	307
Nicaragua	310
Costa Rica	399
Barbados	406
Jamaïque	431
Cuba	434
Mexique	443
Panama	450
Uruguay	473
Chile	485
Argentine	613
Trinidad/Tobago	615

RICHEs

Venezuela	754
-----------	-----

Les chiffres présentés ci-dessus paraissent ~~extrêmement~~ sujets à caution. Selon toutes évidences ils n'ont pas été calculés avec les mêmes

techniques, et ont été réduits en valeur dollars de manière arbitraire. Néanmoins il est certain qu'une liste même dûment corrigée, et qui représenterait aussi fidèlement que possible les positions macro-économiques véritables, provoquerait la plus grande perplexité chez ceux qui pourraient être chargés de l'utiliser pour définir des stratégies d'amélioration dans le domaine d'éducation et d'autres.

On observera que dans la liste le Brésil apparaît avec la Bolivie et le Honduras dans le groupe des pays "pauvres", tandis que la République Dominicaine et le Honduras Britannique se trouvent dans la catégorie des pays de "revenu moyen".

Ceci illustre fort bien la faiblesse de ce système de typologie: Tout essai d'appliquer une stratégie normalisée, dans le domaine de l'éducation ou dans celui de l'économie, qui conviendrait à la fois au Brésil à la Bolivie et au Honduras, et qui devrait être distincte de celle à appliquer au Honduras Britannique ou à la République Dominicaine serait voué à un échec certain. Le fait est que, suivant la région ou l'Etat, le Brésil contient tous les types de zones citées dans la liste de la Banque, et que pratiquement le seul point que le Brésil ait en commun avec la Bolivie est d'avoir un revenu per capita similaire.

Il pourrait être dit alors que le Brésil est une exception. L'analyse indique cependant que l'exception à la règle risque bien d'être la condition la plus générale: De vastes secteurs du Venezuela, classé comme pays "riche", ne sont ni plus ni moins développés et ont exactement les mêmes problèmes que des secteurs voisins de la Colombie (pays de "revenu moyen"), et de l'Equateur (pays "pauvre").

Pour éviter ces difficultés plusieurs auteurs ont, à la recherche d'une typologie plus adéquate⁽¹⁾, essayé d'élargir le système de classification employé par l'inclusion de critères additionnels.

Etant donné la faiblesse des bases théoriques disponibles pour ce genre de calcul, ces essais sont - soit encore ~~fort~~ empiriques - soit entachés d'une technicité artificielle qui n'en est pas plus fructueuse.

Les méthodes "empiriques" fixent quelques normes et critères qualitatifs qui, pris en conjonction avec les chiffres du revenu national, forment un faisceau d'indications qui contribuent à classer un pays ou une condition dans une catégorie donnée.

(1) et ajustée aux besoins de l'éducation

Comme nous l'avons vu les chiffres du revenu sont sujets à caution. Les normes qualitatives d'autre part sont presque forcément vagues: Il est fait référence à des structures démographiques "en augmentation", de services sociaux "sporadiques", de situations où la "culture populaire est dominante".

S'il est probablement possible d'obtenir par ce moyen une classification plus valable que celle qu'indique l'utilisation exclusive des chiffres sur le revenu national, il n'en reste pas moins douteux que cette typologie puisse être utilement correlée à un système valable de stratégies dans le domaine de l'éducation, ou dans d'autres secteurs.

Il est à noter par exemple que tous les pays latino-américains répondent plus ou moins aux critères qui permettraient de les classer dans une seule des trois catégories définies expérimentalement dans le document ED.OEP/65.2 de l'UNESCO. Cependant il est bien évident que plusieurs stratégies fort distinctes devraient être utilisées pour résoudre leurs problèmes.

Il ne semble pas possible cependant d'augmenter beaucoup la sélectivité de la méthode des "faisceaux de critères qualitatifs". En effet pour définir clairement un nombre plus considérable de catégories il est nécessaire de pousser assez loin la définition des normes qui, pour chaque critère, correspondent aux catégories types. Il paraît fort difficile d'y arriver sans avoir recours à des chiffres.

L'adoption de méthodes qui s'appuient sur des normes mesurables en termes quantitatifs devrait permettre d'obtenir une selectivité beaucoup plus considérable.

Des essais ont d'ailleurs été faits dans ce domaine: Harbison et Myers ^{1/} utilisent et intègrent dans un index composé un faisceau d'indices qui sont supposés refléter le développement des ressources humaines et suggèrent un classement des pays assez différent de celui que produirait la méthode qualitative proposée expérimentalement dans le document ED.OEP/65.2 de l'UNESCO.

^{1/} Education, Manpower and Economic Growth. HARBISON & MYERS.
McGraw Hill. 1964.

La méthode Harbison et Myers a, du moins en apparence, l'avantage spécial d'utiliser surtout comme critères de classification, des informations sur la situation scolaire et celle de la main d'oeuvre.

Il semblerait que ce stratagème devrait produire des résultats fort utilisables pour une politique de stratégies normalisée dans le domaine de l'éducation.

L'examen révèle cependant qu'ils ne le sont pas: Nous voyons par exemple que dans la typologie de Harbison et Myers la Norvège et l'Inde sont classés dans la même catégorie (pays semi-avancés) et que l'index composé de la Colombie est presque identique à ceux qui correspondent au Brésil et au Paraguay.

Il n'est que trop évident qu'il serait extrêmement difficile et probablement absurde d'essayer d'appliquer une seule stratégie normalisée (avec quelques variations mineures) à l'Inde et à la Norvège, et les experts de la planification de l'éducation y regarderaient à deux fois avant d'essayer de soumettre la Paraguay et la Colombie aux mêmes normes.

L'étrangeté de certains des résultats obtenus est probablement due tout autant au système de pondération utilisé, qu'à la faiblesse évidente des statistiques qui ont été exploitées, et à la dimension exagérée des catégories types.

Même s'il était possible de remédier à ces inconvénients, il est peu probable que cette méthode soit assez selective pour permettre de dresser pour quelques grandes catégories de pays des plans d'action qui soient d'une précision quelconque:

Il est fort probable qu'un système cohérent et convainquant de typologie⁽¹⁾ ne pourra être imaginé que quand il existera une théorie du progrès "global", qui tiendra compte de toutes les caractéristiques importantes du développement économique, social, culturel, démographique des pays, et de leurs ressources connues et potentielles, et donnera des indications logiques et précises sur l'importance relative de ces facteurs dans une évolution vers le plus grand bien pour le plus grand nombre.

Même alors, comme il sera mentionné dans un prochain chapitre, cette typologie restera sans doute inféconde, tant qu'elle s'adressera à des conditions nationales dans leur ensemble: Il semble bien que, en ce qui concerne l'éducation et d'ailleurs bien d'autres aspects du " progrès total", les problèmes ne se posent pas sur une base nationale, mais bien plutôt sur une base régionale - ou plus précisément géosociale.

(1) adaptée à l'éducation

Le problème s'en arrêterait là, s'il était suffisant pour les besoins de la planification de l'éducation, de produire des stratégies "directes" qui auront trait aux structures et aux systèmes d'enseignement.

Malheureusement il se fait qu'un grand nombre de circonstances ambiantes, telles les attitudes des peuples et de leurs gouvernants (entre autres le manque de continuité), les faiblesses de certaines structures administratives désuètes, etc. peuvent constituer pour la planification de l'Education, des obstacles beaucoup plus graves encore que les défauts intrinsèques des structures et systèmes.

Il faut donc créer des stratégies spéciales, "indirectes" pour attaquer ces problèmes de psychologie sociale ou d'organisation administrative, et il est vraisemblable que les typologies qui permettront leur normalisation différeront de celles qui auront été développées pour les stratégies "directes".

II. 4. La recherche dans le domaine de la planification

- a. Les priorités
- ii. quelques études méthodologiques prioritaires
- perfectionnement de la typologie et des stratégies

S'il semble utile de développer des méthodes de typologie qui soutiennent la formulation de stratégies normalisées⁽¹⁾, nous avons vu que les essais actuels donnent des résultats assez infructueux: Les classifications basées sur le revenu national, ou sur des faisceaux de critères quantitatifs ou d'indices qualitatifs donnent des résultats douteux et ne sont certainement pas assez sélectives.

De toute évidence les efforts des chercheurs devront, dans ce domaine, porter surtout sur trois points, notamment (1) le développement d'une nouvelle théorie du progrès; (2) l'application de la typologie à des conditions sectorielles, que nous qualifierons de "geo-sociales"; (3) l'introduction décidée de critères d'ordre dynamique dans la définition des catégories-type.

L'intégration de ces trois techniques permettra sans doute de deviser un système précis d'analyse séquentielle du progrès par environs geo-sociaux, et donc d'offrir une base satisfaisante à une politique de stratégies normalisées, ~~tant~~^{tant} dans le domaine de l'éducation que dans celui des autres disciplines qui participent au progrès.

(1) Théorie du Progrès

Le développement de méthodes qui permettent de décrire et d'interpréter les structures, situations et évolutions macroéconomiques représente un avancement considérable dans la science des phénomènes sociaux.

Néanmoins il doit être reconnu que les instruments disponibles actuellement sont loin d'être parfaits, même en ce qui concerne uniquement la description et l'interprétation de faits économiques. En sus de déficiences déjà signalées dans le domaine du calcul du revenu, la théorie macroéconomique traditionnelle ne donne pas de réponses fort précises ou satisfaisantes en ce qui concerne la place du capital humain et des ressources naturelles dans l'essor économique, ni sur les relations entre les sous-assemblages du Produit ou des Dépenses Nationales brutes, et en particulier les interactions entre les dépenses de Capital et les dépenses de consommation.

(1) dans le domaine de l'éducation.

Par surcroît la théorie ne donne aucune indication sur la structure, situation en évolution des conditions sociales, culturelles et poli-tiques ni sur les méthodes qui pourraient être utilisées pour les amélio-rer.

Et cependant ces indications - cette théorie du progrès total - serait un instrument bien utile pour ceux qui prétendent formuler des politiques de développement intégral.

Il paraît bien ambitieux de suggérer que les planificateurs de l'éducation s'attachent à formuler cette théorie du progrès, uniquement parce qu'il semblerait impossible de développer en son absence, un système acceptable de typologie des pays.

Le fait est que cet usage ne représenterait qu'une des multiples applications de cette théorie, dont les implications pourraient bouleverser les normes appliquées actuellement à la planification générale et la planification de l'éducation. Son développement semble donc être une initiative qui doit être prise de toutes façons et il s'agit surtout de déterminer qui pourrait en être chargé. Les planificateurs de l'éducation ont plus de raison encore que les autres spécialistes en développement, de s'y intéresser. {

Un aspect central de la théorie sera la recherche d'un système de quantification approprié:

Il faudra imaginer une méthode qui permette d'intégrer toutes les données qui définissent une situation de progrès en un chiffre ou un index qui permette de situer le pays ou le groupe examiné dans une échelle d'accomplissements relatifs.

Ils est probable que ce système pourra s'imaginer, par extrapolation de techniques économétriques connues. Il n'est cependant pas re-commandable de confiner l'exploration de ce thème uniquement au terrain déjà parcouru par les économistes, qui ne sont pas les seuls à avoir conçu des systèmes de quantification des phénomènes sociaux. Les sociolo-gues, les anthropologues, les médecins ont également imaginé des techni-ques parfois fort subtiles et peut-être valables. Il est à espérer que l'intégration de plusieurs disciplines permettra d'obtenir une solution cohérente.

Il sera pourtant toujours impossible de réduire toutes les situations de progrès à une échelle unique de valeurs, allant du "pauvre" au "riche", ou du "moins développé" au "plus développé" ou du "moins cul-tivé" au "plus cultivé". En effet les différences de conditions qui peu-vent être "chiffrées" sont bien souvent des différences de nature, et non de valeur.

Une nouvelle typologie des pays - ou des situations, pourra alors être définie, sur la base de ces indices.

(2) Typologie des conditions geo-sociales

Même si nous disposions d'une méthode de typologie qui nous permette de classer parfaitement tous les pays par catégories en tous points logiques et fonctionnelles il est probable que les stratégies qui pourraient être conçues pour apporter une solution spécifique aux problèmes de chacune de ces catégories auraient un contenu beaucoup trop général pour qu'elles puissent constituer la base d'une politique de l'éducation effective, ou alternativement - si elles étaient plus détaillées - ne répondraient pas assez aux situations réelles des pays auxquels elles devraient s'appliquer.

Ceci semble en tous cas inévitable, tant que la typologie prend comme unités d'analyse les pays dans leur ensemble:

En ce qui concerne l'éducation et d'ailleurs bien d'autres aspects du "progrès total" les problèmes ne se posent pas sur une base nationale, mais bien plutôt sur une base régionale - ou plus précisément géo-sociale.

Il est fort douteux qu'il puisse être défini, pour un seul pays, une stratégie éducationnelle qui réponde à la fois aux conditions urbaines et rurales: Pour le moins en ce qui concerne les pays en voie de développement il n'y a pas d'exemple où les conditions dans le domaine de l'éducation, et du progrès total, soient identiques, ou même similaires dans ces deux environs.

Si tout le problème se réduisait à cela et si certaines conditions urbaines étaient presque invariablement corrélées avec certaines conditions rurales, il serait évidemment possible d'imaginer des stratégies normalisées "bivalentes", qui tiendraient compte des conditions dans les deux secteurs.

Malheureusement il n'est pas possible de postuler que dans chacune des catégories certaines conditions urbaines sont toujours ou presque toujours associées à certaines conditions rurales. Par surcroît il existe généralement dans chaque pays plusieurs situations géo-sociales distinctes: Les conditions dans les grandes villes industrielles sont fort différentes de celles qui prévalent dans les petites villes situées au milieu de zones agricoles, et les problèmes des fermiers des zones de production maraîchères ont peu en commun avec ceux des colons qui défrichent les "forêts des pluies".

Pour rencontrer simultanément tous ces problèmes dans le cadre d'une typologie "par pays" il faudrait pouvoir pour chaque catégorie type de civilisation "totale", créer une série de stratégies polyvalentes, ce qui, à la limite menerait facilement à la définition d'une stratégie spéciale par pays - ~~ce qui évidemment~~^{et} élimine^{rait} la raison d'être de la typologie.

Ceci suggere que la typologie "par pays" est peut être, pour les fins qui nous intéressent, une voie sans issue.

L'adoption d'une autre méthode semble nécessaire. Elle nous sera ~~facilement~~ suggérée par l'examen des conditions qui prévalent en Amérique Centrale et du Sud.

Il sera observé ~~en effet~~ que les vastes disparités de conditions indiquées par les divers systèmes de typologie maintenant disponibles, paraissent fort peu convaincantes à ceux qui ont observé et étudié de près la situation qui existe dans les différents pays latins.

En effet il est assez évident qu'il n'y a pas de différences très sensibles dans les conditions économiques, sociales e culturelles des agriculteurs de subsistance des zones rurales de population dispersée - que se soit au Venezuela, au Mexique, ou Colombie ou au Brésil. Une brève vérification démontrera d'ailleurs que leurs "revenus réels" sont semblables.

Il peut s'observer aussi que les membres de la classe moyenne, qui ~~maintenant~~ est en vigoureuse expansion en Amérique Latine, connaissent également des conditions de vie similaire, que ce soit à Santiago, à Rio, à Bogota ou à Tegucigalpa; que les ouvriers des usines modernes de São Paulo semblent à peu de choses près se bénéficier des mêmes avantages, et souffrir des mêmes difficultés, que leurs collègues de Medellin ou de Rosario.

Un examen plus approfondi indiquera d'ailleurs que ces conditions types correspondent aussi à des niveaux éducatifs similaires: L'école rurale primaire d'un seul local, servie par une institutrice non diplômée est presque invariablement associée aux zones d'agriculture de subsistance, tandis que la grande ville industrielle moderne, dans pratiquement toute l'Amérique, au Sud du Rio Grande, disposera d'un système éducatif presque complet, fort comparable à celui que caractérise des villes de population similaire en Europe Centrale ou Méridionale.

Sans doute, certaines disparités se manifesteront dans le niveau de vie, de revenu et de loisirs, des membres de groupes géo-sociaux identiques, dans des pays qui ont des ressources fort distinctes, mais ces différences existeront également au sein d'un seul pays et seront bien inférieures à celles qui semblent être suggérées par les typologies disponibles.

Il semble que dans le cas de l'Amérique Latine pour le moins une typologie adéquate pourrait se référer à un maximum de 10 groupes de conditions "totales".

L'adoption de cette technique permettra peut être d'interpréter beaucoup plus clairement les chiffres présentés par les statistiques

macroéconomiques. Il se conclura que, en termes réels au moins, les revenus per capita correspondant à chacun des dix groupes sont égaux ou en tous cas peu éloignés dans tous les pays et que dans la majorité des cas le revenu national, per capita, de chacun des pays considérés est égal à la moyenne des revenus de chacun des groupes qui s'y rencontrent, pondérée par le nombre de personnes qui appartient à chacun groupe. Le seul index vraiment représentatif de différences de niveaux de vie entre les pays ~~seront~~ sera celui qui pourrait être établi entre le revenu moyen per capita d'un groupe géo-social dans un pays donné, et le revenu moyen du même groupe dans tous les pays latins.

(3) Introduction de critères dynamiques dans la définition des catégories.

Pour être utile pour des fins stratégiques la typologie doit également tenir en compte la dynamique des conditions "totales": Deux situations identiques en terme de revenus, de structure sociale, de niveaux culturels devraient être classés dans deux catégories fort différentes si pour des raisons déjà perceptibles, leur évolution future était inévitablement appelée à différer.

L'introduction de ce degré de selectivité dans la typologie, permettra d'éviter une erreur fondamentale de planification, qui est malheureusement commise en grande échelle en Amérique Latine, et qui est de construire une quantité d'écoles neuves dans des zones rurales qui n'ont absolument aucune vocation agricole ou autre, ou dans des villes de dimensions moyennes vouées au déclin pour des raisons géo-économiques comme par exemple la pauvreté de la zone rurale qui les entoure.

Synthèse

L'intégration des trois méthodes devra permettre d'obtenir une description détaillée et sophistiquée d'une série de situations caractéristiques des étapes successives du processus évolutionnaire particuliers aux divers environs géo-sociaux, et de classer des groupes humains spécifiques d'après les "environs" et les "situations" qu'ils occupent.

Une stratégie normalisée, également détaillée, pourra être alors attachée à chacune de ces situations et un chapelet de stratégies pourra être suggérée pour suivre l'évolution de chacun des environs.

Il restera alors à définir les modalités de coordination des nombreuses stratégies qui devront être employées pour les nombreux niveaux de situations et environs qui se rencontreront simultanément dans chaque pays.

NOUVELLES STRATÉGIES

Les "stratégies" auxquelles se réfèrent le plus souvent les planificateurs de l'éducation pourraient être appelées des stratégies "directes", en ce sens qu'elles poursuivent certaines modifications types des systèmes éducatifs - telles une augmentation massive des enrôlements au niveau primaire, ou alternativement l'intensification des programmes d'apprentissage ou ^{de} spécialisation de la main d'oeuvre, ou de certains types de programmes universitaires, etc.

En partie la faiblesse des stratégies se doit à celle des typologies: Comme ils se croient dans l'obligation de signaler des normes applicables à des conglomerats de pays et conditions qui sont fort dissimilaires, les stratèges en sont réduits à dire de grosses généralités, ou sont tentés de dire des ~~petites~~ énormités.

Mais cette difficulté n'explique pas tout: bien souvent les stratégies paraissent faibles ou invalides, parce que les planificateurs ne disposent simplement pas des instruments diagnostiques qui leur permettraient d'apprécier la nature vraie des maux à combattre, ou des problèmes à rencontrer et ne disposent pas vraiment des remèdes ou des formules qui devraient être appliquées.

Le plus souvent la découverte de ces instruments, remèdes et formules n'incombent pas, apparemment, aux planificateurs de l'éducation. Il a été noté par exemple que le calcul de besoins à moyen et long terme en main d'oeuvre spécialisée et en professionnels de tous types représente des difficultés presque insurmontables - pour le moins dans des pays dont l'économie est partiellement libre, ou n'est planifiée qu'au niveau des grands agrégats. Pour cette raison les stratégies qui prétendent indiquer avec précision la quantité de techniciens que devra fournir un système d'éducation d'un pays d'un "type" bien déterminé doivent être utilisées avec grande prudence.

Ceci peut évidemment suggérer qu'il est nécessaire d'améliorer considérablement les instruments d'information et d'analyse disponibles. Mais alternativement il pourrait être conclu que le problème - pour longtemps - restera insoluble et qu'il faudrait trouver le moyen de le tourner.

Un de ces moyens consisterait dans le développement de nouveaux programmes d'éducation au niveau du 2^{eme} cycle de l'enseignement moyen, et peut être même à celui d'un premier cycle de l'enseignement supérieur, qui permettront à la majorité des étudiants d'acquérir des bases suffisantes pour pouvoir en dernière heure, recevoir des cours d'entraînement spécialisés orientés selon les besoins clairement perceptibles, indiqués par des analyses et projections à court terme.

Il serait dans ce cas exigé beaucoup moins des économistes et autres planificateurs et projectistes "quantitatifs" et beaucoup plus aux éducateurs.

Ce n'est pas le seul domaine d'ailleurs, où les stratégies doivent couvrir tout aussi bien les aspects technico-pédagogiques que les aspects quantitatifs et physiques de l'éducation.

Il peut être dit que le plus grand obstacle que doivent rencontrer actuellement les planificateurs de l'éducation est l'extrême faiblesse des solutions offertes par les éducateurs et pédagogues - qu'elles se réfèrent à la création d'un enseignement polyvalent au niveau moyen et supérieur; ou à l'élimination de la répétition au niveau de la première année de l'école primaire, ou à l'utilisation rationnelle des nouveaux instruments d'éducation de masse.

Il doit être évident que les stratégies directes ne pourront être effective si ces problèmes typiquement technico-pédagogiques ne peuvent trouver une solution au moins aussi moderne que celle qui consiste à planifier l'éducation: Autant construire un moteur sans châssis ou un avion sans ailes.

Ce défi devra être relevé par les éducateurs traditionnels. S'ils ne le peuvent il reviendra sans doute aux planificateurs d'en vahir leur domaine.

STRATÉGIES INDIRECTES

Les stratégies indirectes portent sur le milieu dans lequel doit se développer un système éducatif plutôt que sur son contenu.

Peut être parce que la planification de l'éducation n'en est qu'à ses premières étapes, et est encore influencée par des modèles - tels que ceux de l'URSS ou la France - dans lesquels ces problèmes ambiants ont été partiellement résolus les stratégies indirectes n'ont pas encore été l'objet d'analyses fort approfondies.

Il est cependant probable que - en ce qui concerne les pays en voie de développement - elles soit aussi importantes, ou plus importantes encore que celles qui portent directement sur le système éducatif: En effet il sera toujours possible pour ces pays d'emprunter une stratégie directe à un pays modèle mais il faudra apporter des solutions complètement originales aux problèmes ambiants.

Le problème des attitudes peut être cité à titre d'exemple: Depuis long temps déjà un bon nombre de planificateurs ont conclu que les meilleurs plans étaient voués à un échec inévitable s'il ne se trouvait aucun moyen de modifier les attitudes fondamentales des personnes qui doivent les exécuter et s'en bénéficier.

Une de ces "attitudes" consiste par exemple à considérer qu'un plan est terminé quand il est publié, ce qui réduit évidemment tout le processus de planification au niveau d'un exercice intellectuel aussi coûteux qu'inutile.

Une autre attitude, dérivée de la première et dont se ~~rendent~~ ^{les personnes qui accèdent} ~~les personnes qui accèdent~~ fréquemment coupables ~~comment accèdent~~ aux plus hauts postes de la branche exécutive de certains gouvernements, est d'estimer que rien n'a été fait avant leur venue, et que toutes les activités qui désormais dépendent d'elles ~~d'elles~~, doivent être "reorganisées" ou reorientées, d'après leurs inspiration du moment - sans tenir compte - d'aucune manière, de l'existence antérieure de plans, programmes ou projets, sanctionnés ou non par les autorités législatives ou exécutives locales.

Même si sa substance reste indemne, et s'il passe au stade d'exécution un plan ~~simplement~~ risque souvent d'être impitoyablement adulteré par la manière même dont il est mis en pratique. Dans certain pays il semble vain d'assurer dans les plans et budget les programmes et ressources nécessaires à assurer la conservation d'édifices et équipements: Même aux niveaux les plus bas de la hiérarchie administrative, "l'attitude nationale" se manifestera dans un sens hostile à la conservation et, quoique dise le plan, les fonds seront utilisés de préférence pour "faire du neuf", plutôt que pour préserver le patrimoine existant. Le résultat en est que ce patrimoine se déprécie beaucoup trop rapidement.

Pour cette raison L'analyse des plans d'investissement de plusieurs pays révèle ~~qu'une~~ qu'une partie considérable des dépenses ne sont réellement pas destinées à des projets nouveaux, dont la réalisation augmenterait les actifs disponibles - mais sont bien plutôt impliquées par la nécessité de remplacer des actifs qui existaient déjà, mais qui sont devenus inutilisables parce qu'ils n'ont pas été gardés en bon état.

Comme il est beaucoup plus cher de construire que de préserver, l'attitude "anti-conservation" est un des plus sûrs obstacles ~~au~~ ^{au} progrès économique.

Les structures administratives désuètes, anarchiques, l'amour du papier, de la minute écrite à la main, des signatures et des cachets peuvent également réduire à néant tout effort de planification.

L'observance du rythme de réalisation prévu pour un plan est aussi important que sa substance même: dans la plupart des cas

il peut être présumé que les objectifs de tout plan seront éventuellement atteint, bien ou mal, tôt ou tard. Les plans sont précisément là pour aller vite et bien.

En conséquence les attitudes nationales qui peuvent rendre impossibles leur réalisation rapide sont presque aussi dangereuses que celles qui poussent à ignorer ou aduler les plans.

La liste des attitudes qui peuvent constituer un obstacle à l'élaboration, l'approbation ou l'exécution des plans est fort longue.

Souvent l'élimination ou réduction de ces traits caractéristiques spécifiques à certaines nations ou certains groupes culturels ou ethniques présente des problèmes qui paraissent quasiment insurmontables en terme de disciplines connues et il est vraisemblable que seules les études et réflexions combinées de psychologues, sociologues, économistes et éducateurs permettront d'arriver lentement à quelques conclusions fécondes sur la nature des mesures rémediables qui pourraient être prises.

Il semble toutefois possible d'adopter quelques stratégies relativement simples pour éviter ou du moins amortir le choc des plus sérieuses des attitudes anti-plan, c'est-à-dire celles qui incident sur leur exécution ou leur continuité.

Une de ces techniques consiste à augmenter le prestige des plans - et à donner aux planificateurs nationaux des arguments sérieux en défense de leurs programmes, en les plaçant sous le patronage d'institutions internationales et intergouvernementales qui auront à un titre quelconque, participé à leur élaboration

La nature de ce patronage peut être fort diverse. Un pays pourrait par exemple, au titre d'un "contrat" qu'il aurait souscrit avec l'UNESCO, s'engager à exécuter un plan existant dans son entièreté. Il ne s'agirait que d'une obligation morale - mais il ne doit pas en être conclu que nécessairement cet instrument n'aurait aucun effet: Ce genre d'engagement est souvent respecté, tant bien que mal, si quelques grands pays qui y participent lui donnent du prestige, et si le thème est à la mode: les pays latins par exemple depuis qu'ils ont accepté la thèse suivant laquelle 5% du Produit National devrait être dépensé dans le secteur éducation, ont fortement augmenté leurs appropriations dans ce secteur.

Le "contrat" sera évidemment d'autant plus solide qu'il pourra s'appuyer sur des réalités plus ^{concrètes} précises: Un "accord d'exécution et continuité" pourrait stipuler que l'autorité internatio-

nale intéressée réalisera un programme d'assistance technique, ou de bourses d'études en faveur du pays où le plan est en exécution, et que ce, ou ces programmes seront suspendus en cas d'infraction.

La stratégie pourrait encore avoir de meilleures perspectives de réussite, si l'autorité internationale ou intergouvernementale pouvait s'engager à financer une partie du plan - à condition qu'il soit exécuté dans son entiereté.

Il est à remarquer cependant que ce genre de stratégies indirectes "anti-attitudes" a déjà été utilisé par certaines organisations internationales et intergouvernementales pour essayer d'assurer l'exécution de programmes, de plans sectoriaux, et de plans généraux, et que les résultats n'ont été impressionnants.

Une des raisons de cet échec semble surtout avoir été la prudence excessive montrée par ces organisations quand le moment est venu d'invoquer le mécanisme déterrent qui devait, d'après les accords, fonctionner en cas d'infraction.

Une autre est que l'objet de la concession qui avait été faite afin de provoquer un changement d'attitude chez le pays bénéficiaire avait été mal choisi: Il s'agissait d'un financement trop limité de projets qui n'avaient pas - au point de vue du bénéficiaire - la plus haute importance, ou de programmes d'assistance technique d'intérêt secondaire ou de qualité douteuse.

Dans ce domaine la solution correcte ne sera pas le produit de l'improvisation, mais de l'étude, et les attitudes ne devront pas seulement être corrigées dans les pays qui ont besoin de plans. Ceux qui parlent de stratégies doivent être capables de les penser bien, et de s'y tenir.

L'existence d'un "milieu" hostile à la planification n'est parfois que le simple résultat d'une faiblesse technique bien compréhensible dans des pays qui subissent le trauma d'un passage vertigineux d'une civilisation féodale ou tribale à la civilisation technique de la fin du 20^{ème} siècle.

S'il est vrai que cette faiblesse peut aussi souvent être attribuée à des attitudes retrogrades ou incompréhensives, elle peut aussi être due / tout simplement à un manque de connaissance, une hésitation devant le nouveau à laquelle n'échappent d'ailleurs pas certains pays qui se classifient dans le groupe des "développés".

REFORMES ADMINISTRATIVES

Les structures et systèmes de l'administration gouvernementale en général, et ceux de l'administration de l'éducation en particulier constituent souvent un milieu hostile au plans. Cette situation ne reflète pas nécessairement l'existence d'une attitude négative. Elle ne se prête pas moins à l'application de stratégies indirectes.

En Amérique Latine, par exemple, il est observé fréquemment que des systèmes éducatifs qui en quelques décades se sont multipliés plus de cinquante ou parfois plus de cent fois en volume, en coût et en complexité, utilisent encore les routines et organisations administratives adaptées aux circonstances qui prévalaient au début de ce siècle.

Dans ^{un état} ~~l'état de São Paulo~~, qui a bien des points de vue est à la tête du progrès économique, technique de tout le sub-continent sud-américain les systèmes administratifs internes du Secrétariat à l'Education, ^{qui est} responsable directement ou indirectement pour le contrôle de près de 80.000 professeurs ^{et} de 10.000 établissements d'enseignements ^{pour} et l'éducation de 2.500.000 étudiants. *n'ont pas été essentiellement modifiés depuis 1910 -*

Les requêtes les plus insignifiantes sont lentement transformées en dossiers volumineux, proprement reliés et enrubannés, qui, selon un rituel connu seul des initiés sont acheminés d'un service à l'autre et se couvrent de signatures, notes marginales et cachets pendant des semaines et des mois avant qu'une décision puisse être prise.

Les renseignements sur le professorat, les écoles et les élèves sont consignés sur des centaines de ^{milliers} ~~milliers~~ de fiches écrites à la main qui s'amoncellent dans tous les coins de vastes bureaux et édifices et restent vouées à l'oubli, vu l'impossibilité de les retrouver au moment opportun.

Pendant les cinquante dernières années cependant les responsabilités du Secrétariat se sont multipliées. D'un bureau qui à peine s'occupait de l'administration d'une partie des systèmes d'enseignement primaire, le Secrétariat est devenu une organisation puissante - dont le budget dépasse celui de bien des petits états d'Amérique Latine, qui intervient dans toutes les formes d'activités éducationnelles y compris l'enseignement supérieur, la télévision éducative, la recherche pédagogique etc.

Pour s'acquitter de chacune des nouvelles responsabilités le Secrétariat a créé un service "ad hoc", qui a été rattaché arbitrairement à un des départements déjà existants. Fort peu ou rien n'a été fait pour coordonner ces services, ou pour éliminer des bureaux inutiles, ou pour créer des formules de travail ajustées aux nouveaux besoins.

Le résultat total de cette superposition d'une routine figée dans la tradition et d'une expansion chaotique des services a été la création d'un "milieu" dans lequel les opérations les plus simples ne peuvent s'effectuer qu'avec une patience angélique et au coût d'efforts héroïques, et dans lequel aussi tous changements d'orientation, de programmes, de structures sont pratiquement impossibles, sauf s'ils sont imposés à l'organisation par d'impérieuses nécessités politiques.

Dans des cas similaires la stratégie à adopter est claire: les structures mêmes des organismes chargés de l'administration de l'éducation tout aussi bien que leurs routines, doivent être radicalement transformées.

Des nombreuses études et expériences réalisées au Brésil permettent déjà d'arriver à quelques conclusions sur les structures qui pourraient être adoptées par les administrations nouvelles.

Il semble également possible d'augmenter considérablement la productivité des systèmes administratifs de l'éducation en utilisant tout l'attirail des machines d'affaire modernes, y compris les intégrateurs, les machines de microfilmage, les thermocopies etc. tant pour des fins d'information que dans le but d'assurer un contrôle administratif effectif. Ce domaine cependant a été fort peu exploré et son étude mérite de recevoir une très haute priorité.

STRATÉGIES INDIRECTES ET NOUVELLES TYPOLOGIES

Il ne peut être supposé "a priori", que la typologie qui s'adaptera à la normalisation des stratégies directes pourra être utilisée également pour celles des stratégies anti-attitudes ou celles qui doivent induire d'autres améliorations du milieu.

Les études qui devront être réalisées sur ce thème concluront peut être à la nécessité d'adopter des critères de classification spéciaux pour chaque type d'attitude ou de problème ambiantal qui devra être rencontré.

Ceci augmenterait encore la complexité du système des

stratégies normalisées, peut être jusqu'au point où ses avantages pourraient en venir à être contestés.

À première vue il semblerait cependant que les défauts d'attitudes comme les défauts d'ambiance, se manifestent pratiquement de la même manière dans des régions ou continents entiers, ou même dans tous les états en voie de développement, peut être parce que ces défauts constituent précisément quelques unes des causes principales du sous-développement.

La situation qui prévaut en Amérique Latine appuyerait cette hypothèse. Il est en effet fort difficile, en général, d'expliquer les bas niveaux de revenu ou de vie des nations latines par un manque de ressources naturelles, intellectuelles ou même financières ~~ou~~, par une surpopulation écrasante, ou ~~un~~ climat désastreux. Il est d'autre part beaucoup plus évident que quelques unes des attitudes des latins, et en particulier leur excès d'individualisme, leur prédilection pour l'improvisation - leur manque d'esprit de suite et leur allergie pour toute forme d'organisation ~~en~~ freiné considérablement leur essor.

Il pourrait être conclu que dans ce cas il est, ~~pratique~~ pratiquement inutile de développer une typologie adaptable aux stratégies anti-attitudes, puisque tous les pays considérés souffrent du même problème, et donc peuvent être classés dans la même catégorie, et ~~donc~~ devraient pouvoir répondre aux mêmes stratégies.

Le fait est que cette déduction serait erronée : s'il est bien vrai que le mal est facilement identifiable, et qu'il est général, les remèdes doivent être soigneusement choisis selon les réactions que les malades pourront avoir aux remèdes eux mêmes. En autres termes il ne suffira pas, pour qu'une typologie soit utilisable qu'elle permette de classer les pays et régions suivant la nature de leurs problèmes généraux ou spécifiques. Il faudra qu'elle soit assez sélective pour prévoir la réaction de ces pays et régions à certaines stratégies remédiales.

IMPREGNATION DES SYSTÈMES ADMINISTRATIFS PAR LA PLANIFICATION

Pour qu'ils soient effectifs les plans devront être destinés à des organisations administratives qui pourront les mettre en pratique.

Le niveau qu'occupent ces organisations dans le cadre de la structure administrative générale d'un état ou d'une fédération d'états affecte peu la nature des conditions qui devront être remplies pour qu'elles puissent fonctionner d'une manière adéquate. Pour qu'un "système" se prête à la planification il faut et il suffit en effet qu'il dispose des moyens financiers, légaux et administratifs qui permettent d'exécuter les plans, et que son intervention soit prévue et acceptée par les instances qui lui sont supérieures, et soit cohérente avec leurs plans et actions.

Aussi la planification de l'éducation peut-elle être menée au niveau du bureau national ou fédéral du Plan intégral, ou des ministères, ou des instances régionales, ou des secrétariats des états dans les structures fédérées, ou même des préfectures ou mairies municipales: elle sera valable, tant qu'elle sera intégrée dans la texture des plans intégraux et sectoriels qui l'entourent, quand elle sera acceptée, et quand elle pourra être effective.

Le problème de "L'impregnation" des organisations administratives par la planification se résout donc à déterminer comment un "système" quelconque doit être organisé pour que les plans puissent être mis en pratique.

À cet effet il est d'abord nécessaire de disposer des instruments et institutions capables d'effectuer avec un maximum d'efficacité quatre opérations bien distinctes, qui sont:

- a) La cueillette et la présentation d'informations statistiques, administratives, pédagogiques, financières etc...
- b) L'élaboration de Plans, divisés en programmes et projets.
- c) l'exécution des Plans, au point de vue administratif et au point de vue tecnico-pédagogique.
- d) Le contrôle et l'évaluation de leur exécution.

L'organogramme d'une organisation moderne d'administration et de gestion de l'enseignement reconnaît l'existence de deux grands secteurs d'activités: Le "niveau" normatif d'où sortent

les directives et les politiques générales, et le "niveau" exécutif qui les réalise.

Dans^{un} tel schéma l'élaboration des plans doit être nécessairement réalisée par un "bureau" - situé au niveau normatif. Les renseignements qui devront être utilisés émaneront du "niveau" exécutif, et devront être concentrés dans un service unique qui de préférence doit être une dépendance de l'organisme de planification.

Les plans se réalisent au niveau exécutif. Le contrôle de cette exécution, logiquement ne peut être confié qu'à l'entité qui a produit le plan et qui est donc qualifiée pour déterminer si ce qui est fait est conforme aux orientations données. ¶ L'opération principale, ou plutôt dominante du processus de planification est évidemment l'élaboration même des plans. Pour que cette opération soit totalement intégrée dans l'administration de l'éducation il faut que l'existence, l'autorité et la suprématie normative et technique du département ou office du Plan soit reconnue formellement, et particulier par celui ou ceux qui dirigent le système.

Il faut aussi que soient institutionalisés les instruments qui permettront de donner une sanction légale au Plan, de l'inclure dans un budget, de lui fournir les informations nécessaires.

En ce qui concerne les aspects "normatifs" il ne semble cependant pas nécessaire de créer, à divers niveaux et dans divers secteurs de la machine administrative des entités additionnelles qui seront chargées elles aussi de l'élaboration d'une partie du plan.

La somme totale de toutes les suggestions, programmes ou soit-disant "plans" venus d'"en bas" ne constituera jamais un vrai plan et il est inutile et fallacieux pour cette raison de créer comme cela se fait fréquemment, des bureaux de planification dans cha cun des départements ou même des divisions ^{des} ~~et~~ ministères d'éducation. _{dans chacune}

Il est bien souvent dit et répété que les plans doivent se faire "par en bas", tout aussi bien que "par en haut".

Ce slogan n'est pas beaucoup plus qu'un leurre utilisé soit par ceux qui ignorent tout de la nature du processus de planification, ou par ceux qui la connaissent bien mais qui considèrent expédient de se faire passer pour de bons "democrates".

En vérité, si les plans doivent être basés sur des chiffres, des suggestions et des renseignements qui bien souvent doivent venir "d'en bas" et s'ils doivent être exécutés par le niveau "d'en bas", il se font et doivent se faire entièrement "en haut",

car c'est uniquement là que toutes les suggestions et informations peuvent être pesées, et introduites dans un tout qui lui même sera intégré dans l'univers des autres plans sectoriaux, et généraux.

En ce qui concerne l'étape d'exécution il doit être reconnu que les modalités "d'impregnation" à utiliser dependent de la nature même des plans.

À ce sujet il convient de distinguer entre les plans "lourds" qui embrassent toutes les activités administratives, pédagogiques et autres des "systèmes" planifiés, et les plans "légers" qui ne s'appliquent qu'à certaines de ces activités.

Jusqu'à présent la plupart des plans d'éducation appartiennent à la classe "légère": Les planificateurs hésitent encore à s'introduire trop dans le domaine tecnico-pédagogique qu'ils ont estimé, peut être à tort, devoir être l'apanage des éducateurs "purs".

Ceci n'affecte pas beaucoup la position des organes spécialisés situés au niveau normatif, qui sont chargés de l'élaboration des plans, et du contrôle de leur exécution. Pour que ces organisations puissent fonctionner sans difficulté, il suffit qu'il soit tacitement entendu que le "Plan" ne s'occupera que de certains problèmes clairement définis à l'avance.

Mais les problèmes d'impregnation peuvent différer beaucoup au niveau exécutif, selon que les plans soient "lourds" ou "légers".

Les plans "lourds" ne sont ni plus ni moins que la description ordonnée de la politique, du budget et du plan de travail des SYSTÈMES, et leurs instruments d'exécution ne peuvent logiquement être que les mêmes organismes qui sont chargés de l'exécution de la politique de ces SYSTÈMES.

Il n'y a aucune raison dans ce cas de créer ^{des} ~~une~~ structures spéciales pour la réalisation des plans. Il y a cependant beaucoup de raisons pour modifier les structures d'exécution existantes, de telle manière à ce qu'elles deviennent assez souples et rapides pour se plier et répondre aux exigences des plans - ce qui n'est pratiquement jamais le cas des structures de l'administration de l'enseignement traditionnel.

Même si les plans sont "lourds", l'impregnation impliquera aussi le recyclage généralisé de tout le personnel au niveau des réalisations exécutives, que ce soit dans le domaine administratif ou tecnico-pédagogique, et en particulier des inspecteurs et super

viseurs de l'enseignement qui seront en fait chargés de porter les plans aux écoles.

L'exécution des plans "légers" - c'est-à-dire des plans incomplets qui ne couvrent qu'une partie des activités éducatives est souvent confiée à des organismes spéciaux, et cela en particulier quand ces plans ont surtout trait à des réalisations physiques, et sont financés par des organisations internationales ou intergouvernementales.

L'adoption de cette technique est peu conseillable: Dans de telles conditions un plan n'est jamais accepté comme partie intégrante d'une politique et d'une mentalité locale. Ce n'est guère plus qu'une "imposition" à tolérer, et le concept même de l'action planifiée sera abandonnée au moment même où, par faute de fonds ~~cet~~ te "imposition" prendra fin.

D'autre part l'intégration d'un plan "léger" à une structure pré-existante est difficile à obtenir: Il s'agit en vérité de greffer des techniques, méthodes et institutions modernes d'inspiration nettement technocratique, à un corps ancien de routines et formules produites par l'improvisation et inspirées par la philosophie: Les mécanismes de rejection commencent à fonctionner à partir du moment même où le greffage est suggéré.

Pour cette raison il semble indispensable de toujours introduire simultanément la planification, - qu'elle soit "légère" ou "lourde", et des réformes administratives fort complète de l'entière té du système éducatif considéré.

Entre d'autres caractéristiques ~~cette~~ ^{ces} réformes ^tdevra prévoir:

1) La concentration d'une partie bien définie de l'autorité normative dans le bureau du Plan.

2) La concentration de tous les renseignements dans un seul service qui sera à la disposition de tout le système mais dépendra techniquement du bureau du Plan.

3) La séparation stricte entre les opérations administratives et tecnico-pédagogiques, au niveau exécutif.

4) La subordination de tous les instruments exécutifs aux normes établies par le Plan.

5) l'utilisation des inspecteurs (administratifs) et des superviseurs (tecnico-pédagogiques) pour l'implantation du plan et

le recueil des informations au niveau des écoles.

6) Le droit de regard du bureau du plan sur une partie bien définie des opérations du système.

Pour que ce nouveau régime puisse être compris et appliqué il sera évidemment indispensable de prévoir et réaliser les programmes de recyclage et entraînement de tout le personnel du système.

RECOMMANDATIONS A TIRER DE LA CONFERENCE

I. Un effort spécial devra être fait pour améliorer la qualité de l'éducation et les techniques pédagogiques, tout aussi bien pour donner aux étudiants le genre de connaissance dont ils auront réellement besoin pour développer au mieux leur individualité et pour remplir leur fonction sociale, que pour augmenter le rendement économique de l'Education.

Une priorité spéciale devra être donnée aux projets suivants:

(a) Modifications des techniques d'enseignement en première ^{année} ~~an~~ née de l'école primaire dans les régions ou ^{pour} pays en voie de développement.

(b) Création de programmes éducatifs spéciaux qui permettront d'utiliser pleinement le potentiel de la Télévision et de la Radiodiffusion éducatives, et de l'instruction mécanisée.

(c) Développement de programmes polyvalents au niveau du deuxième cycle de l'école moyenne et d'un premier cycle de l'enseignement supérieur, qui permettront de reculer autant que possible le moment où l'étudiant devra opter ^{pour} ou être orienté vers une spécialité.

(d) Etude de ^{nouveaux titres et disciplines} ~~nouvelles disciplines et titres~~, au niveau Universitaire, qui seront adaptés au besoin de la société moderne (Doctorats et Licenciés en organisation, en systèmes d'administration publique; en planification etc.).

II. Les nouveaux plans intégraux de planification économique et sociale devront tenir compte des exigences et implications des programmes sectoriels dans le domaine de l'éducation et de la main d'oeuvre. Spécifiquement:

(a) Les plans intégraux devront inclure une description des objectifs nationaux ou régionaux à long terme et à très long terme.

(b) Ces objectifs devront tenir compte du fait que dans la plupart des pays en voie de développement la demande de main d'oeuvre spécialisée, de techniciens et de professionnels du niveau universitaire qui peut être justifiée par des raisons strictement économiques est sans doute inférieure à l'offre qui devra être générée afin de remplir les conditions essentielles à une réforme de la structure sociale, ou afin d'atteindre des

niveaux culturels acceptables. (Une condition qui reste d'ailleurs à définir.)

(c) En conséquence les plans intégraux devront prévoir la manière dont cette sur-offre pourra être absorbée. Comme l'unique moyen de le faire sera de lui donner une occupation économique, ceci implique en fait que les plans intégraux devront être remodelés, de telle manière que les besoins de main d'oeuvre et techniciens calculés suivant une logique économique soit identique à la production du système éducationnel, qui répondra à des impératifs économiques et sociaux.

(d) Pour que ce remodelage puisse se faire scientifiquement il sera nécessaire de revoir les concepts et les systèmes de calculs macro-économiques qui sont utilisés traditionnellement pour l'élaboration des plans.

Une nouvelle théorie devra permettre d'établir une différence entre la nature, implication et exigences du développement économique, et celles du progrès général, et devra offrir un système de raisonnement et de calcul qui permette de prendre les options appropriées.

III. Une étude détaillée devra être engagée, de la nature exacte et de l'origine de certaines attitudes négatives caractéristiques de la population de certains pays en voie de développement qui constituent un obstacle sérieux:

- a) à l'élaboration ou la réalisation de plans d'éducation;
- b) au développement en général.

Une série de stratégies remédiales devront être étudiées qui permettront de modifier ces attitudes ou d'en réduire l'impact.

IV. Une étude devra être faite, de la manière dont les machines d'affaire les plus modernes comme les intégrateurs électroniques, les microfilmeuses, les copieuses fac-similé, peuvent être utilisées par les systèmes gouvernementaux d'administration de l'éducation, à la fois pour obtenir les meilleures informations et statistiques, et pour assurer un contrôle contenu de toutes les opérations ayant trait au personnel, l'équipement et les biens dépendant de ces systèmes.

V. Les études basiques des nouveaux programmes, techniques, et disciplines d'enseignement devraient être réalisées par le département d'éducation de l'UNESCO en collaboration avec son département de planification.

Ce dernier devrait se dédier également aux études d'une nouvelle théorie du progrès, des attitudes, et des nouveaux moyens administratifs.

Les conclusions obtenues devront faire l'objet de projets expérimentaux et pilotes.

Pendant la période d'expérimentation les experts en planification de l'UNESCO devrait recevoir l'entraînement qui leur permettra de propager et d'implanter les nouvelles théories et méthodes.

Finalement les centres de planification régionaux et nationaux devront organiser des cours destinés aux cadres des pays où elles devront être implantées.

VI) Les experts de l'UNESCO chargés de donner une assistance technique aux pays membres , dans le domaine de la planification de l'éducation:

1) participeront directement à l'élaboration et à l'évaluation des autres programmes d'assistance technique dans les domaines de l'éducation, la main d'oeuvre, les sciences et la culture qui seront préparés pour ces pays;

2) coordonneront et orienteront les activités des missions et experts qui seront envoyés dans ces pays pour exécuter ces programmes.

MICHEL DEBRUN

BRAZED 18

BRÉSIL

I. A. 4. c.

Les raisons de l'échec - relatif - des plans d'éducation brésiliens sont multiples:

1. Facteurs psycho-sociologiques: manque de continuité dans l'effort, fréquent en pays latin; tendance à considérer la formulation du plan comme une partie essentielle de sa réalisation; indifférence à l'égard des moyens et des critères d'évaluation du rendement.

2. Facteurs socio-politiques et socio-géographiques: faiblesse ou incurie des administrations fédérales et "estaduales"; leur sensibilité à d'innombrables pressions politiques ("clientélistes" et "populistes") contradictoires; le manque de coordination, verticale et horizontale, entre ces administrations; les contrastes culturels accentués - et, dans un tel contexte, à la fois la nécessité d'une certaine centralisation et ses maladresses inévitables; l'alternance traumatique entre centralisation et décentralisation exagérées.

3. Facteurs proprement institutionnels (mais découlant des facteurs 1 et 2):

Nous avons vu (I. A. 3. c. (iii)), que, présentement, le Plan Fédéral n'a pas de champ d'application propre, et qu'il remet le soin de sa propre exécution aux Etats et Universités. Or les Etats sont encore plus mal armés que l'Union pour affronter les tâches de la planification. Quant aux secondes, souvent capables d'une planification rationnelle à leur échelle, elles ont tendance à se replier sur soi et à ne pas entendre les appels à la diversification et à la complémentarité. Il est à penser qu'à l'occasion de l'élaboration du Plan Triennal (pour 1968-1970) l'Union va intervenir d'une manière plus pragmatique et plus énergique dans le domaine de la planification: soit en définissant des champs d'action qui lui seraient propres; soit en renforçant ses exigences à l'égard des Etats et Universités - au niveau de

l'élaboration, de l'exécution et de l'évaluation des plans.

On notera, paradoxalement, que les facteurs économiques n'ont qu'une responsabilité secondaire: nous avons souligné, au cours du séminaire de novembre, que les ressources financières destinées à l'éducation sont au Brésil assez importantes, et que le grand problème est celui de leur utilisation rationnelle.

BRESIL

I. A. 3. c. (iii)

Financement de l'Education au niveau des Etats (sans prendre en considération les Universités fédérales et privées qui s'y trouvent localisées).

Les Etats constituant, en termes de la loi des Directives et Bases (1961), la cellule fondamentale du système brésilien d'éducation, c'est à leur niveau que se posent beaucoup de problèmes de création et la majorité des problèmes de distribution de ressources. Voyons donc comment s'alimente un système "estadual":

I. Ressources Organiques:

1) Le budget de l'Etat lui-même, dont la partie consacrée à l'éducation dépasse parfois les 20% fixés par la Constitution Fédérale.

2) Les fonds mis à la disposition des gouvernements "estaduaux" par le Gouvernement de l'Union, dans le cadre du Plan National de l'Education: chaque Etat doit chaque année, pour faire droit à ces dotations, d'une part prouver qu'il consacre au moins 20% de ses ressources budgétaires à l'éducation, (ce qui explique que peud'Etats se situent en dessous de ce chiffre); d'autre part présenter un plan d'application des ressources qu'il sollicite de l'Union. Les objectifs qualitatifs et quantitatifs de ce plan doivent être en harmonie avec ceux figurant au P.N.E. Ce sont précisément les Etats et les Universités fédérales, ainsi que, très accessoirement, les Universités privées) qui, au nom de l'idéologie officielle de décentralisation inscrite dans la L.D.B., sont chargés de réaliser les "metas" du P.N.E.⁽¹⁾, qui n'a donc pas de champ propre d'application.

Les ressources destinées par l'Union à l'éducation relèvent trois fonds égaux: Fonds de l'Enseignement Primaire, de l'Enseignement Moyen et de l'Enseignement Supérieur. Ils constituent ^{30%} des ressources fédérales consacrées à l'éducation (les 10% restant étant attribués au Ministère de l'Education). C'est dire qu'une grande partie des ressources de l'Union va aux Etats (60%: les fonds des enseignements primaire et moyen), donc qu'une grande partie des ressources de ceux-ci est d'origine fédérale - et ceci de plus en plus depuis 1965, date à partir laquelle le P.N.E.

(1) (pour la période 1963-70, mais il est probable que le Plan Triennal pour 68-70, qui va être incessamment approuvé, remaniera ces objectifs).

est entré dans une phase active de fonctionnement (jusqu'alors le gros des ressources fédérales allait à l'enseignement supérieur, qui n'a que rarement un caractère "estadual", quelle que soit sa localisation: il dépend fondamentalement de l'Union).

3) Les ressources provenant du Salaire-Education, établi en 1964, et fonctionnant depuis 1965. Toute entreprise ayant plus de 100 employés doit verser, par employé, 2% d'un salaire-minimum - à ce titre - à moins qu'elle n'assure elle-même, directement ou indirectement, l'éducation des fils de ses employés. Dans chaque Etat 50% des sommes ainsi collectées sont destinées à l'Etat lui-même, et 50% au Fonds National de l'Enseignement Primaire qui les redistribue à travers le territoire national, selon des critères établis par le Conseil Fédéral de l'Education (on tient surtout compte du degré d'analphabétisme).

II - Ressources Adventices:

1) Celles des Organismes Régionaux (SUDENE, SUDAM etc...):

Ces organismes, n'étant que des délégations du pouvoir central, ne devraient pas, en principe, avoir de politique propre - et leurs dotations aux Etats devraient être complémentaires de celles du MEC, pour la réalisation des objectifs du P.N.E. En réalité:

a) le MEC est loin, et les circuits d'informations qui le relient aux organismes régionaux sont faibles;

b) les organismes régionaux dépendent directement du Ministère de l'Intérieur, soucieux d'intervenir dans tous les domaines (économie, santé, éducation), sans avoir nécessairement la compétence technique nécessaire.

Il en résulte que les dotations d'un organisme comme la SUDENE, par exemple, peuvent en fait être considérées par les Etats du Nord-Est comme une source autonome de ressources. Les priorités, arbitraires ou contradictoires (jusqu'à présent), qui président à l'octroi de ces ressources, leur pulvérisation, renforcent encore cette impression d'autonomie.

2) Celles de l'aide bilatérale - américaine et française surtout - , le plus souvent distribuée par la médiation d'un organisme régional.

III - Critères d'Affectation des Ressources:

En principe les ressources de l'Etat lui-même devraient sur tout servir aux dépenses courantes, (et à une partie des constructions), et les ressources extérieures - organiques ou adventices - aux constructions (et réparations) d'édifices scolaires) et aux projets originaux de formation ou recyclage des maîtres, d'alphabétisation etc ... En fait, si le premier critère est généralement observé (sauf, évidemment, dans les Etats très riches comme São Paulo, qui peuvent à peu près tout faire par eux-mêmes), le second l'est beaucoup moins. Une partie des ressources du P.N.E., par exemple, sert dans les Etats pauvres, à financer une partie du traitement des professeurs, sous forme de "gratifications pour services exceptionnels".