

PLANEJAMENTO E EDUCAÇÃO EM TRIGUEIRO MENDES

Jhonatan Uelson Pereira Sousa de Almada
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
jhonatanalmada@yahoo.com.br
Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas de Educação Básica
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenv. Cient. e Tec. do Maranhão (FAPEMA)

Este trabalho é parte de nossa dissertação de mestrado em que analisamos as relações entre planejamento e educação a partir da produção teórica de alguns autores selecionados, dos quais destacamos Trigueiro Mendes¹. A dissertação foi defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

A análise das obras implicou na explicitação das teses centrais de cada autor. Situamos historicamente a produção teórica, buscamos identificar sua fundamentação teórico-filosófica e destacar as categorias de estudo em cada uma das obras analisadas, quais sejam: i. a concepção de planejamento; ii. a concepção de Estado; iii. a concepção de desenvolvimento e iv. a concepção de educação. Essas categorias emergiram do processo de análise.

O presente trabalho está organizado em três partes. Na primeira, fazemos comentários preliminares da obra de Trigueiro Mendes (1972; 2000), objeto principal deste texto, analisada nos termos acima referidos. Na segunda, explicitamos suas concepções teóricas e na última parte, apresentamos nossa conclusão quanto ao conjunto, enfatizando sua contribuição para pensarmos a atual conjuntura de planejamento educacional no Brasil.

A OBRA DE TRIGUEIRO MENDES

A obra de Trigueiro Mendes foi publicada originalmente em 1972 no idioma inglês pelo *Latin American Center Studies* da *Michigan State University*. Este livro foi traduzido e publicado pela Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em

2000, utilizamos essa tradução para nossa análiseⁱⁱ. Inicialmente, é importante destacar que em nenhuma delas o autor dispôs as referências bibliográficas utilizadas, eventualmente algumas obras ou autores são mencionados nas notas de rodapé, entre eles Pascal, Ortega y Gasset, Sartre, Raymond Aron, John U. Nef, Gunnar Myrdal, Arthur Lewis, Philip Coombs, dentre outros.

O contexto institucional de produção do trabalho de forma alguma constrangeu a crítica do autor à influência dos Estados Unidos na educação brasileira, sobretudo a cópia dos modelos estadunidenses (pelos escolanovistas), que pela pressa em sua transposição, ignora as diferenças entre as formações históricas de cada país. Sua crítica se refere à preocupação com as microestruturas (escolas e sistemas estaduais ou municipais), existente na realidade estadunidense pela força da autonomia das instituições em relação à macroestrutura (sistema nacional).

Em uma crítica indireta a concepção de Ribeiro (2005), o autor em tela, aponta que essa influência se faz sentir, sobretudo na Administração Escolar, que se fixa nas microestruturas (escola). Relegam-se as macroestruturas (os sistemas de ensino) e a perspectiva de uma Administração Educacional. Isso representa uma “Administração Escolar à moda dos americanos (como se fosse importante para nós o que se tornou importante para eles)” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 178).

AS CONCEPÇÕES

O conceito de **planejamento educacional** em Trigueiro Mendes (2000) implica em uma relação dialética “entre o poder e a técnica, entre o centro e a periferia, entre a educação e a economia, etc.” (p. 42). Ele é um processo que busca “homogeneizar coisas heterogêneas, de unificar perspectivas, de fundir a ciência com a prática, de converter qualidade em quantidade, de nivelar [...] diferentes temporalidades” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 42). Assim, o planejamento:

é um empreendimento caracterizado pela sua ampla compreensividade, que repele os unilateralismos – o político, o científico, o econômico, o pedagógico, etc. – assim como repele ficar enclaustrado em mera racionalidade técnica. Ele expressa a aspiração e, até certo ponto, a possibilidade de superar a violência, o irracionalismo e o empirismo – mas a sua transcendência se afirma pela incorporação, e não pela exclusão de todos os aspectos da realidade. A sua racionalidade não tem o direito de ser ingênuo nem acomodada: tem de ser apenas realista (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 46).

Desenvolvendo sua conceituação, Trigueiro Mendes (2000) afirma que o planejamento é a instância da racionalidade científica e técnica. Mas não só. Ele está subordinado às decisões políticas, “*instauradoras*, mas a partir daí, desdobra-se segundo sua própria lógica, sem ser interceptado a cada passo pelas incidências da vontade política, a não ser que se trate de normas revisoras, novamente em nível instaurador” (p. 54).

Aqui ele se diferencia de Pereira (1978) que afirma a subordinação do planejamento sobre a política e seu caráter operacionalizador do tipo macroestrutural (capitalista ou socialista). Para Trigueiro Mendes (2000), não é possível fazer tal separação entre o processo político e o processo de planejamento, isso seria “desdialetar o poder e a razão”, pois ambos fazem parte da mesma totalidade (FÁVERO, 1990, p. 61; FÁVERO & FÁVERO, 2010, p. 36). Entendemos em nossa análise que ao afirmar isso, o autor flerta com uma concepção de política como ciência social aplicada, como um mecanismo, conforme o “realismo” durkheimiano (PEREIRA, 1978).

Mais ainda, o planejamento “condiciona o processo administrativo, precedendo-o, em certa medida, e mantendo um mínimo de independência em relação ao poder” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 55). Ao criticar as estruturas estabelecidas para o planejamento na nova estrutura do Ministério da Educação (estamos no início da Ditadura Militar de 1964), o autor aponta três elementos fundamentais esquecidos:

- i. que o planejamento é um processo continuado e cumulativo, que requer estrutura definida e permanente como elemento de fixação de suas experiências; ii. que ele constitui um método de articulações entre diferentes ciências e técnicas, claramente estabelecidas e apuradas pelo convívio duradouro; iii. que ele representa a forma de estabelecer um *continuum*, tendo como fio condutor o “projeto” e sua máquina de apoio, sob as flutuações da política e da administração. Por todas essas razões, ele é instrumento da política nacional, quer dizer, do projeto nacional (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 55).

Notamos que o planejamento nem é um processo exclusivamente racionalizante, como em Coombs (1970), nem é uma instância subordinada ao processo administrativo, como em Ribeiro (2005). Ele é uma instância de mediação entre a política e a administração com vistas a executar um projeto nacional. Nem é o domínio absoluto da política, nem o arbítrio absoluto da técnica, nem a prevalência da racionalidade técnica (os meios), nem da racionalidade política (os fins). A necessidade de um projeto nacional, de “um novo projeto político” que faça essa mediação é reiterada pelo autor, como forma de superar esse dualismo (TRIGUEIRO MENDES, 2000).

Em face disso ele afirma que existem duas integrações inerentes ao planejamento: “o interdisciplinamento, entre as várias formas de saber, e o de fins com os meios, da teoria com a ação (= teoria da ação)” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 104). Por conseguinte, o planejamento se constitui em um processo denso e dialético mediante o qual a realidade muda de forma incessante pela ação das partes entre si e das partes com o todo. Daí ele não poder ser um plano só de economistas ou pedagogos, mas de toda uma rede interdisciplinar que possa captar a complexidade e o dinamismo das estruturas sociais.

O enfoque dialético é predominante enquanto fundamentação teórico-filosófica. Entretanto, como já advertiu Granato (1990), não se identifica com a proposta marxista e divide sua influência com a fenomenologia (os problemas educacionais como uma questão de consciência defasada entre elites e povo). É perceptível em todo livro a preocupação com a necessidade de identificar a intencionalidade radical da educação. Comparecem as categorias da totalidade, da mediação e da contradição, mas está ausente de sua análise, o marco maior em que elas têm funcionalidade heurística (o modo de produção capitalista) e a categoria da luta de classes como força-motriz da história.

O autor defende “uma revolução pela reforma”, uma revolução possível pelo exercício da dialética entre o poder e o saber, entre a política e a técnica. Ele se distancia da perspectiva revolucionária. Chega a criticar os países em que “da idéia de totalidade, resvalam para o totalitarismo” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 19), sufocando os indivíduos e as instituições livres. Nesses países ocorreria a imposição messiânica de uma verdade ou de uma razão e não o necessário processo continuado “de um permanente inconformismo contido nos limites em que a sociedade possa absorver a violência. Pois além desse limite estará fraturado, irremediavelmente, o *continuum* que é parte essencial da sociedade humana” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 160).

O problema fundamental é que a via reformista, toda ela, acredita em uma conciliação inter-classes, tanto que o conceito de classe social comparece pouco no trabalho de Trigueiro Mendes (utiliza dos conceitos de segmentos, grupos), pois se evidenciaria o caráter inconciliável das mesmas. O autor reconhece que existe uma luta pela hegemonia na política nacional entre os segmentos da comunidade nacional, uma comunidade aparentemente isolada do mundo.

Como nos lembra Marx (2010, p. 77-78), a revolução, ou seja, “a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações” é um ato político, porém, “logo que

tenha início a sua atividade organizativa”, ela se desembaraça do revestimento político e explicita seu sentido social, ou seja, a dissolução da velha sociedade. Assim, a revolução é política e social. Se ela se restringe ao político, se limita ao horizonte da emancipação política, faz um avanço parcial. Somente quando se expande no horizonte da emancipação humana é que faz um avanço efetivo e global. Em face disso, podemos afirmar que não existe revolução pela reforma, como pretende Trigueiro Mendes (2000), pois ela (a reforma) não supera os limites sociais da velha ordem.

Similarmente a Tinbergen (1964) e ao próprio Coombs (1970), atribui aos avanços da ciência e da educação uma tendência à integração social, integração que superará os dualismos característicos da “sociedade industrial”, categoria tomada de Raymond Aron que elimina as diferenças entre os modos de produção, implicando na construção de um “novo contrato social” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 188). Na sua concepção não pode haver ruptura radical, apenas uma tensão permanente que possa ir reduzindo os dualismos, entre educação e trabalho, entre “classes educadas” e “classes trabalhadoras”.

Consequentemente, ele adota uma historicização limitada no que diz respeito ao planejamento educacional. Sua análise como o próprio livro indica está restrita ao planejamento educacional brasileiro, o qual não apresenta qualquer nexos com o contexto internacional do período, a despeito do autor ter participado de inúmeras discussões promovidas por organizações internacionais como a Unesco. Essa historicização limitada chega a uma quase ausência de historicidade quando fala do ser humano, o faz sempre de forma geral e universalizante.

A historicidade do planejamento educacional brasileiro está restrita às décadas de 1950 e 1960, tendo como marco institucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e sua origem filosófica, o pensamento liberal, que no fundo é oposta à ideia de planejamento. Os liberais que influíram na elaboração dos fundamentos do planejamento educacional desprezaram a perspectiva interdisciplinar e de ação macroestrutural, para eles o plano deveria conter quase nada.

Os educadores liberais, ao longo do período analisado, foram alijados pelos economistas, para os quais o plano teria que abranger quase tudo. A prevalência dos primeiros ficou na condução das reformas educacionais (ensino secundário e ensino superior), enquanto os segundos passaram a controlar a elaboração dos planos em todas as suas dimensões. Ele registra uma espécie de “voluntária ambição dos pedagogos no

planejamento, e a ambiciosa presença dos economistas” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 21).

O autor registra a ascensão dos tecnocratas, considerados como os economistas, especialistas de meios ou pedagogos quando deixam de pensar tecnicamente (pensamento rigoroso) e passam a pensar tecnocraticamente. Os tecnocratas substituem o pensamento dos fins e das realidades pelo pensamento dos meios e das formas em uma racionalidade técnico-mecânica, instrumental, que erigem como “a” racionalidade, com ambição de substituir a política (TRIGUEIRO MENDES, 2000).

A Ditadura Militar de 1964 é registrada de forma subliminar ou oficial, ora como “regime conservantista”, ora como “Governo Revolucionário”, “Governo da Revolução”, “Revolução”, etc. O cerne de sua crítica é menos quanto ao regime e mais quanto à ascensão da tecnocracia, a tendência tecnocrática. O autor aceita o discurso oficial da Ditadura Militar que apresentou o Governo João Goulart como subversivo. Mais ainda, considera a Ditadura como uma tentativa de construção social justa e louvável, apesar de arriscada. O autor também antecipa o que de fato ocorreu, a razão técnica foi erigida como substituta da política, como impostura política. A contextura tecnocrática formada pelos militares e técnicos se impôs sobre a política durante quase todo o período, ao custo de exílios, prisões, cassações, afastamentos, aposentadorias compulsórias (como a do próprio Trigueiro Mendes), mortes, torturas, fechamento do Congresso, eleições indiretas, etc. Resguardados sob uma racionalidade instrumental que iria resolver os problemas nacionais de forma técnica e segura.

O planejamento educacional de Trigueiro Mendes (2000) implica em uma construção pelo alto. O **Estado** gerido por uma elite modernizadoraⁱⁱⁱ deve conduzir o planejamento de forma que em sua elaboração e execução estejam presentes como sujeitos do processo todos os entes federados e as instituições autônomas (Universidades), estabelecendo os objetivos gerais da política e a programação específica de cada um deles. Ele compreende que esse processo implicaria em uma unidade na diversidade, um “pluralismo convergente” que reconhecendo a originalidade das experiências estaduais e das instituições autônomas buscaria alcançar a unidade do conjunto, articulando ensino público e ensino privado em mútua consulta e interação.

O Estado deve desenvolver uma ação orgânica e global na coordenação do planejamento educacional inscrito do projeto democrático de desenvolvimento. Compreendemos que o autor atribui ao Estado certa autonomia em face dos interesses divergentes presentes na sociedade. Desse modo, “a aceitação no plano teórico de uma

maior autonomia do Estado conduz à linha política de negação do capitalismo por uma estratégia de *reformas-não-reformistas*” (PEREIRA, 1978, p. 45). De fato, observamos que o autor adere a uma linha reformista, contudo não percebemos que ele pretendia negar o capitalismo, pois adota o conceito de sociedade industrial no seu lugar. Deduzimos que há uma crença nas técnicas sociais (entre elas, o planejamento), especialmente na educação como geradora de um novo contrato social que superará as dualidades que ela engendra (divisão do trabalho com suas diferenças e desigualdades econômicas e sociais). Sempre nos limites em que as mudanças possam ser absorvidas, sem levar a uma ruptura radical. Nisto o autor se coaduna com os pressupostos de Friedmann (1959).

O primeiro passo do planejamento educacional, segundo Trigueiro Mendes (2000) é estabelecer os nexos entre educação e desenvolvimento, isto é, construir metodologias que possam identificar os efeitos da primeira sobre o segundo. Logo depois, construir estratégias de ação que possam concretizá-los. Seria um trabalho precedente para fixação das opções filosóficas e políticas básicas, trabalho que se prolongará na formulação do plano.

O **desenvolvimento** emerge como um projeto que deve ser democrático e de longo prazo. Possuindo uma estratégia de formação de quadros que antecipe as necessidades dos recursos humanos que, ao mesmo tempo, darão a partida e servirão de apoio ao processo de desenvolvimento.

O autor afirma que o desenvolvimento “é um processo macroestrutural e dialético” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 131). Porém, não afirma desenvolvimento de que. É um desenvolvimento empregado em sentido amplo, que emprega iniciativas dos indivíduos, grupos e instituições. Direcionado contra “o sistema de privilégios decorrente de estruturas sociais arcaicas, do tipo feudal ou patriarcal” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 181), desde que não destrua o *continuum* em que se baseia a sociedade, isto é, não implique em uma ruptura radical com a realidade.

Assim sendo, Trigueiro Mendes (2000) compreende o desenvolvimento como processo controlado de implementação de mudanças econômicas, políticas e sociais, pois para ele “não há desenvolvimento sem um certo grau de dissentimento na sociedade, mas também sem um projeto de restaurar (noutros níveis e perspectivas) ou instaurar, quando for o caso, a unidade básica da sociedade” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 181). Como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade “sempre no mesmo engano outro retrato” (NETTO, 2005), a mudança sem ruptura, sem revolução.

Nesse sentido, a **educação**

é determinada pela práxis social, mas como parte diferenciada capaz de gerar, ela mesma, uma práxis normativa da própria sociedade. Por isso é que, em vez de efeito espontâneo do desenvolvimento econômico, ela é uma de suas fontes essenciais; em vez de efeito, é efeito-causa, ou causa-efeito, dependendo do momento em que se aprecie o processo dialético (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 69).

A educação aparece como uma práxis social que pode ser tanto efeito-causa, como causa-efeito do desenvolvimento. Assim, o autor analisado se distingue de um viés economicista ou determinista da educação. No entanto, não renuncia ao vínculo entre educação e desenvolvimento. Ela pode ser tanto efeito do desenvolvimento como causa do desenvolvimento a depender do ponto de vista observado. A educação só poderá desempenhar esse papel em uma contextura democrática.

Desse modo, só com a democracia no sentido de “participação responsável na comunidade nacional, vivida eficazmente por todos os que a integram” (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 133) que a educação poderá ser para o desenvolvimento. Deprendemos a concepção conservadora de política do autor inerente à ideia de responsabilidade, coincidente com a de Melo (1979). O desenvolvimento é um empreendimento global que implica em última instância num processo de solidarização, o qual deve superar os diferentes interesses que compõem a aludida comunidade nacional. A comunidade nacional parece existir desvinculada do mundo, sem contato com os constrangimentos do sistema capitalista global em que está inserida.

Diante disso, no contexto em que escreve (1972), seu planejamento educacional dialético é uma proposição sem terreno fértil para germinar. Em 1972 temos o primeiro Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) subordinado ao I PND. Além disso, a ausência de democracia, considerando a plena vigência do Ato Institucional N.º 05/1968, o qual representou um maior fechamento do regime militar.

O que impede a educação de assim funcionar, além da ausência de um projeto nacional de educação inserido em um projeto democrático de desenvolvimento é o autismo (consciência desligada do real) e a alienação (consciência aderida ao real que não é o nosso) de nossas elites nacionais. Consequentemente é no plano da consciência que se encontra o principal problema do planejamento educacional e da educação de modo geral. A defasagem de consciência entre as elites, especialmente os educadores e legisladores da educação e o povo.

Em linhas gerais, o autor adere a crença na educação como capaz de superar os problemas estruturais do capitalismo (sociedade industrial) desde que se encaminhe conforme suas recomendações. Portanto, a educação é vista como “uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2006, p. 4).

A eficiência é “a mola mestra do planejamento” e pressupõe uma nova metodologia do saber (adequação entre fins e meios, qualidade e quantidade) e do poder no campo da educação (combinando um movimento ascendente e outro descendente). O plano deve ser obra política e obra científica.

O autor defende uma metodologia federativa de construção do planejamento educacional que estabelecesse uma relação dialética entre ciência e poder, no qual o federal representaria a tese, a norma, o ideal e o estadual (ou as instâncias de concretização do plano) o empírico, a hipótese, o problema, o factual (TRIGUEIRO MENDES, 2000, p. 191). Por essa relação dialética teríamos um plano efetivamente nacional. O que tem prevalecido ao longo da história republicana é uma *linha descendente*, bem expressa pela frase de um de seus principais defensores: “a União norma, o Estado adapta e o Município executa” (TÁVORA, 1954, p. 67).

Em linhas gerais, a União exerce seu poder sobre as demais instâncias federativas, as quais não possuem autonomia na construção de projetos autóctones, sobretudo as localizadas na região Norte e Nordeste, dependentes das transferências federais. Existe uma tensão permanente entre centralização e descentralização, registrada, por exemplo, quanto às receitas tributárias, oscilando entre descentralizações (República Velha de 1889-1930, Redemocratização de 1946-1963) e centralizações (Governos Vargas de 1930-1945, Ditadura Militar de 1964 a 1985). Algo que se mantém nessa trajetória, como afirmamos, é a prevalência da União sobre Estados, Distrito Federal e municípios na apropriação e distribuição da arrecadação tributária (SOUSA & LIMA, 2011).

Nos termos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Brasil é um país federativo, porém, o mesmo texto constitucional concentrou a maioria das competências no âmbito da União (54 no total, sendo 29 privativas, conforme artigos 21, 22, 23 e 24). O mesmo se deu com as receitas tributárias, o que vai de encontro à ideia de que a forma federativa deveria combinar “competências centralizadas e competências descentralizadas em um modelo cujas responsabilidades fiscais encontram-se

compartilhadas entre os diferentes níveis de governo e suas respectivas unidades federativas” (SILVA, 2005, p. 118).

CONCLUSÃO

Em linhas gerais, a concepção de planejamento educacional de Trigueiro Mendes (2000) compreende-o como um processo dialético, continuado e cumulativo, técnico e político, cujo objetivo é implementar uma política nacional de educação vinculada a um projeto nacional de desenvolvimento.

O projeto nacional é expressão da articulação entre as diferentes esferas da federação, o plano nacional de educação é um dos frutos dessa articulação. Assim, o autor se antecipa a um dos principais desafios para a educação que diz respeito ao regime colaborativo entre os três entes federados na implementação dessa política pública estratégica, ainda que mencionasse na época apenas as esferas federal e estadual, bem como as universidades enquanto “instituições autônomas”.

O planejamento educacional está vinculado ao planejamento público global e deve ser construído a partir de uma metodologia federativa. O Estado dirigido por uma elite modernizadora é o condutor desse projeto, em que pese o fato do autor considerar essa elite alienada e defasada em relação ao povo. Não é um aparelho neutro, mas pode constituir certa autonomia em relação aos interesses divergentes existentes na sociedade. O desenvolvimento é um processo controlado de implementação de mudanças, mas não pode representar uma ruptura radical com a “unidade básica da sociedade”.

As políticas públicas que buscam incentivar o desenvolvimento educacional brasileiro nos últimos 8 anos tem se caracterizado pela conciliação entre esses interesses divergentes na sociedade, por exemplo, ao mesmo tempo em que ampliam-se os investimentos em educação pública (expansão das instituições federais de ensino superior), ampliam-se os incentivos à expansão do setor educacional privado (concessão de bolsas).

A nosso ver, o ponto crucial para o sucesso de qualquer planejamento educacional, mais do que metodológico, é financeiro-orçamentário. Garantir os recursos necessários à implementação de um plano educacional é indispensável. Quando pensamos na lenta tramitação do projeto de lei do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional e os inúmeros questionamentos quanto a sua efetivação,

questionamentos focados justamente na fonte dos recursos tem-se clareza dessa importância.

A educação é uma práxis social que pode ser tanto efeito-causa, como causa-efeito do desenvolvimento. Em um contexto democrático ela poderá contribuir para superar as desigualdades. Nesse sentido, a educação se aproxima das veiculações tão repetidas nos períodos eleitorais, veiculações essas que ressaltam sua relação direta com o desenvolvimento brasileiro e sua contribuição ímpar para a superação das desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais. Contudo, o autor rejeita que a educação ou o desenvolvimento possam por si só imprimir uma ruptura radical ou total em relação a essas desigualdades.

Em síntese, entendemos que Trigueiro Mendes contribui para pensarmos a construção do planejamento educacional na atual conjuntura em pelos menos quatro sentidos: i) rejeição da oposição entre racionalidade técnica e política; ii) relação orgânica entre plano nacional de educação e projeto nacional de desenvolvimento; iii) metodologia federativa de elaboração e implementação do referido plano; e iv) os limites da educação para transformar radicalmente as relações sociais existentes.

NOTAS

ⁱ Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes (1927-1987), formado em Filosofia, Letras clássicas, Pedagogia e Direito. Professor de inúmeras faculdades no Estado da Paraíba, primeiro Reitor da Universidade Federal da Paraíba, concursado como Inspetor de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Diretor do Ensino Superior do MEC e membro do Conselho Federal de Educação até 1969, quando é afastado de todos os cargos e aposentado compulsoriamente pela Ditadura Militar. Em 1980, com a anistia, retoma sua carreira no Ministério da Educação e como professor da UFRJ. Existe um site com informações sobre o autor <http://www.durmevaltrigueiro.pro.br>. A UFRJ organizou um livro com balanço do seu pensamento, cf. Mendes (1990). O Ministério da Educação, com a Fundação Joaquim Nabuco, publicou uma biografia por Fávero & Fávero (2010), na qual reaparecem textos publicados por esses autores em Mendes (1990). Além disso, o MEC por intermédio do Inep organizou um livro com coletânea de textos do autor (FÁVERO & BRITTO, 2006).

ⁱⁱ A tradução brasileira excluiu o prefácio escrito por Henry W. Hoge (*Florida State University*) e John M. Hunter (*Michigan State University*), no qual apresentam o autor, elogiam sua erudição e experiência prática no campo da educação, lamentando que uma doença grave (se referem ao derrame seguido de afasia que acometeu o autor em 1972) impediu a continuidade do trabalho, isto é, uma revisão, tradução e edição (MENDES, 1972, p. iii). É importante destacar que a tradução brasileira por vezes confunde os termos *plan* (plano) e *planning* (planejamento) ou omite outros, como *laissez-faire*, presentes no original.

ⁱⁱⁱ Conforme Trigueiro Mendes (2000) o planejamento educacional é a confluência de várias especializações sob a orientação integradora de generalistas, estes são os homens de Estado e um conjunto de pessoas capazes de traspor suas orientações políticas para o plano técnico. Essa seria a elite modernizadora. O planejador educacional é um especialista de segundo grau, ele deve possuir uma forte base de conhecimentos sobre a educação e a partir daí construir sua competência técnica no campo do planejamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>.

COOMBS, Philip Hall. O que é planejamento educacional? In: COOMBS, P. H., ANDERSON, C. A., POIGNANT, R., HALLAK, J., BEEBY, C. E. **Fundamentos do planejamento educacional**. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; FÁVERO, Osmar. **Durmeval Trigueiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

_____.; BRITTO, Jader de Medeiros. **Durmeval Trigueiro Mendes: ensaios sobre Educação e Universidade**. Brasília: Inep, 2006.

FÁVERO, Osmar. Concepção de política e planejamento educacional In: **Filosofia política da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990 (Coleção Memória FUJB/UFRJ, Série Pensadores, v. 3).

FRIEDMANN, John. **Introdução ao planejamento democrático**. Rio de Janeiro: FGV, 1959.

GRANATO, Terezinha Accioly Corseuil. Idéias filosóficas fundamentais do pensamento educacional de Durmeval Trigueiro. In: TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. **Filosofia política da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990 (Coleção Memória FUJB/UFRJ, Série Pensadores, v. 3).

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”. De um Pussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

MELO, Osvaldo Ferreira de. **Teoria e prática do planejamento educacional**. Porto Alegre: Globo, 1979.

NETTO, José Paulo. **Método em Marx**. Brasil, 2005. 5 DVD's (814 min.).

PEREIRA, Luiz. **Ensaio de Sociologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Pioneira, 1978.

RIBEIRO, José Querino. Planificação educacional (planejamento escolar). **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 85-93, jan./abr. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SILVA, Mauro Santos. Teoria do Federalismo Fiscal: notas sobre as contribuições de Oates, Musgrave, Shah e Ter-Minassian. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 15, p. 117-137, jan./abr. 2005.

SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira, LIMA, Francisca das Chagas Silva. Alguns problemas do financiamento da educação básica brasileira: limites estruturais ao planejamento educacional recente. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 1, p. 1-19, 2011.

TÁVORA, Gal. Juarez. Teses à margem do municipalismo no Brasil. **Revista Brasileira dos Municípios**, Rio de Janeiro, n. 26, ano VII, abril/junho 1954, p. 67-79. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/RBM/RBMn26%20abr_jun1954.pdf. Acesso em 7 out. 2011.

TINBERGEN, Jan. **Planejamento central**. São Paulo: Editora Atlas, 1964.

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. **Toward a theory of educational planning: the brazilian case**. East Lansing (USA): Michigan State University/Latin American Studies Center, 1972 (Monograph Series, n.º 7).

_____. **Filosofia política da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990 (Coleção Memória FUJB/UFRJ, Série Pensadores, v. 3).

_____. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.