

---

sumário

---

<b>Nise Pires</b>	Objetivos do ensino fundamental
<b>Eurides Brito da Silva</b>	Implantação do ensino de 1.º grau
<b>Nádia Franco da Cunha</b>	A democratização do ensino médio e a Reforma
<b>Michel Debrun</b>	Reforma das Secretarias Estaduais de Educação e Cultura
<b>Arlindo Lopes Corrêa</b>	Aplicabilidade das formas de tecnologia educacional no Brasil
<b>Raymond Poignant</b>	Determinação dos objetivos quantitativos do plano educacional
<b>Documentação</b>	Lei 5.692: Ensino de 1.º e 2.º graus Relatório do Grupo de Trabalho

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País, e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

# Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

**Instituto Nacional de  
Estudos Pedagógicos**

diretor: Walter de Toledo Piza

**Centro Brasileiro de  
Pesquisas Educacionais**

diretora: Elza Rodrigues Martins

**Revista Brasileira de  
Estudos Pedagógicos**

**conselho de redação**

Elza Nascimento Alves, Elza Rodrigues  
Martins, Jayme Abreu, Lúcia Marques  
Pinheiro, Péricles Madureira de Pinho  
e Walter de Toledo Piza.

redator-chefe: Jader de Medeiros Britto

redação: Antônio Santos Moraes, Generice  
Albertina Vieira e José Cruz Medeiros.

revisão: Amélia Isabel Pederneiras Raja  
Gabaglia e Ovídio Silveira Souza.

documentação: Fernando Antônio Carneiro  
e Marilene Silveira Lima Teixeira.

tradução: Maria Helena Rapp.

enderço: Rua Voluntários da Pátria, 107  
— ZC-02 — 20 000. Rio de Janeiro GB —  
Brasil.

Col. Prog. 71518  
Ac 71311

# ÍNDICE

v. 56, n. 123, jul./set. 1971

## editorial

---

- 5 O desafio da Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus

## estudos e debates

---

- 10 Nise Pires Objetivos da educação fundamental 46234
- 25 Eurides Brito da Silva Implantação do ensino de 1.º grau 46236
- 38 Nâdia Franco da Cunha A democratização do ensino médio e a reforma 46243
- 57 Michel Debrun Reforma das Secretarias Estaduais de Educação e Cultura: dificuldades e caminhos 46246
- 87 Arlindo Lopes Corrêia Aplicabilidade de formas de tecnologia educacional no Brasil 46248
- 96 Raymond Poignant Determinação dos objetivos quantitativos do plano educacional 46249

## documentação

---

- 114 Ensino de 1.º e 2.º graus: Lei 5.692, de 11-8-71 46254
- 130 Relatório do grupo de trabalho para a Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus 46253
- 169 A. Python Pinto O ensino da disciplina "Estrutura e funcionamento" do ensino de 2.º grau nas Faculdades de Educação 46256

## livros em revista

---

- 208 BRUNER, S. Jerome — *Toward a theory of instruction*; FERREIRA, Pedro de Figueiredo — *Fatores emocionais na aprendizagem*; LATERZA, Moacyr e RIOS, Teresinha Azeredo — *Filosofia da educação: fundamentos*; HOME, Lloyd — *How to use contingency contracting in classroom*.

## através de revistas e jornais

---

- 221 A meta do ensino integrado — M. A. POURCHET CAMPOS; *Novas técnicas para promover a educação* — LEÔNIDAS HEGENBERG; *De Rousseau a Piaget, tudo o que é a criança* — LAURO DE OLIVEIRA LIMA; *Banco Nacional de Educação* — J. BRITO ALVES; *Dinâmica de grupo e educação* — João Eduardo Villalobos

## legislação

---

- 246 *Lei orgânica do magistério do Exército; normas para o concurso vestibular aos cursos superiores* — regulamentação

## resumos

---

- A. S. M. Antônio Santos Moraes  
G. A. V. Generice Albertina Vieira  
J. M. B. Jader de Medeiros Britto  
M. H. R. Maria Helena Rapp  
P. G. Pamela Grainger

## O Desafio da Reforma do Ensino de 1.º e 2.º Graus

Poderemos considerar o ensino de nível médio como pedra de toque de um sistema educacional. Por sua organização, seu conteúdo, seu entrosamento com a escola primária e com a universidade, pode-se deduzir sua destinação, a filosofia que o inspira e o tipo de sociedade que o sustenta. A escola primária, mal ou bem (e no Brasil mais mal do que bem) tem desempenhado sua função desbravadora, geral, sem distinções, nem preconceitos. 5

É ao nível médio que se modelam os tipos da educação de classe: preparação dos pobres para o trabalho manual; refinamento dos privilegiados para as profissões, paradoxalmente, chamadas liberais. O ensino técnico-profissional num compartimento estanque, bem distinto de um ensino secundário, com tôdas as características seletivas, acadêmicas, livrescas, reservado aos que já herdaram privilégios e procuram garanti-los. Assim sucede no Brasil.

A discriminação vem dos tempos mais recuados. Os gregos já separavam a cultura do trabalho. A cultura para os aristocratas, o trabalho para a plebe.

Não foi assim deformação exclusivamente nossa que nos levou à centralização das leis de ensino, dispositivo assegurador de um sistema rígido, uniforme, preconceituoso e elitista.

O centro de decisões, de fiscalização, de elaboração legislativa tinha de ser único, para que se não corresse o risco de uma divisão cultural, realística, mas ameaçadora da ordem vigente. Enquanto a estrutura do País se mantinha nos limites da oligarquia dominante e da ampla população ausente da vida política e social, não houve força bastante para quebrar os diques com que se algemava nosso sistema educacional.

A explosão demográfica dos últimos decênios, o desenvolvimento econômico, a consciência de injustiça social que os pensadores da educação se empenharam em despertar, tudo isso influenciou para a modificação das leis de ensino no Brasil.

6 Ao período heróico dos pioneiros, no campo platônico da doutrina, seguiu-se a fase polêmica até se atingir a mentalidade generalizada de que "a educação é um direito", e a escola (independente de níveis) é geral e popular, "vasto sistema canalizador de capacidades".

O momento é, em verdade, o mais oportuno para o estudo do tema, agora que o Brasil vai aplicar legislação nova (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971), alterando as diretrizes e bases da educação, com um ensino integrado em que o 1.º e 2.º graus têm um objetivo comum: o desenvolvimento das potencialidades do educando, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania. O ensino primário e médio, da clássica divisão, já se unifica numa escola capaz de habilitar o educando para as mais diversificadas profissões.

A democratização do ensino inicia, assim, uma etapa de maior lucidez quanto à previsão dos impedimentos que sempre retardaram sua evolução até aqui.

A educação, reflexo da sociedade, sofreu em verdade as conseqüências dos saltos da ciência, da tecnologia, da política e da economia que caracterizaram o desenvolvimento social nos

últimos 50 anos. Raymond Williams em *Cultura e Sociedade* resume em cinco palavras as molas mestras desta evolução: "indústria, democracia, classe, arte e cultura".

Cultura significando o conhecimento pelo homem dos processos dêsse desenvolvimento, seus sentidos e podêres; o esforço constante de conscientização através da educação generalizada em conteúdo e extensão; o fazer da educação, sistemática ou não, o instrumento para tornar o homem capaz de compreender e controlar o mundo em que vive, sua vida pessoal. Educação entendida como o meio eficaz de adaptação à complexa vida moderna e preparação para mudanças futuras: educação vista e sentida como elemento de integração e compreensão dos problemas humanos e não apenas como forjador de especialistas do trabalho produtivo.

Exercer conscientemente a cidadania e desenvolver as potencialidades do educando tem hoje, como não podia deixar de ter, sentido muito diferente daquele de algumas décadas passadas, quando apenas despertávamos para o desenvolvimento efervescente em que nos absorvemos, seja como seus propulsores seja como seus reflexos. É pois extremamente urgente a necessidade de, pela educação mais ampla, mais demorada e sobretudo mais coesa, fazer com que o homem compreenda, além de participar, o tempo e a sociedade em que vive. 7

Longe vai a época em que a discriminação entre trabalho e cultura bastava para resolver os problemas da aristocracia e da plebe. Esses problemas ampliaram-se infinitamente e suas soluções convergem cada vez mais para a unificação da realidade superior filosófica de valores e da outra realidade, a do comportamento do homem no mundo material complexo, criado por êle, mas ainda não bem compreendido em tôda a extensão de suas mudanças vertiginosamente encadeadas.

Os educadores responsáveis haverão de estar atentos ao desenvolvimento do processo educativo, no sentido de contornarem tropeços e empecilhos inerentes cada vez mais ao próprio mecanismo evolutivo da educação.



### **I. Introdução**

10 Ao implantar-se a educação fundamental no sistema de ensino brasileiro, reproduz-se aqui o movimento desenvolvido em outros países a partir da Segunda Guerra Mundial, consistindo em integrar a escola primária e o ginásio num curso fundamental.

Essa é a resposta que o sistema educacional apresenta às exigências da sociedade contemporânea.

A área da educação condiciona-se ao imperativo de atualização, indispensável a qualquer estrutura para manter-se.

Mais se acentua essa urgência de novas tomadas-de-posição quando se enfoca a educação no Brasil, país em desenvolvimento e com problemas complexos a exigirem prontas soluções.

\* Chefe da Equipe do Ensino Primário e Médio do Serviço de Assistência Técnica do INEP.

O desafio que a educação brasileira enfrenta é o de formar adequadamente os recursos humanos de que carece o País para capacitar-se a resolver sua problemática interna e externa, entrar na faixa do desenvolvimento pleno e melhor afirmar sua personalidade nacional no contexto internacional.

Como condição quase de sobrevivência, se aponta, ao Brasil, a meta de educar de forma adequada sua população.

A complexidade e a diversificação de atividades da sociedade contemporânea e a impossibilidade de prever toda a gama de situações de vida que venham a surgir, decorrentes da evolução acelerada, indicam a necessidade de se ministrar ao indivíduo uma formação geral que lhe possibilite entrosar-se eficientemente no processo social.

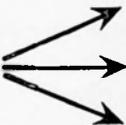
## II. Conceito de Educação Fundamental

Passa a enfocar-se, então, o ensino primário e médio de um novo ângulo. Implanta-se o conceito de educação fundamental, que representa a formação básica imprescindível ao homem para realizar-se como pessoa, participante efetivo, consciente e responsável da comunidade em que vive e da sociedade em geral.

Essa educação fundamental, que engloba a escola primária e o ginásio, caracteriza-se por formar indivíduos dotados de qualificação e instrumentos que lhes permitam prosseguir nos estudos ou incorporar-se à força de trabalho, após, se necessário, rápido e intensivo treinamento fora do sistema convencional de ensino.

Visualiza-se, assim, a partir do conceito, a produção da educação fundamental. Ao término do curso,

o educando possui uma formação básica que lhe possibilita vir a



realizar-se como pessoa

conhecer, integrar-se e participar da vida social

prosseguir nos estudos ou incorporar-se à força de trabalho, mediante treinamento, se necessário.

É essa a meta a ser atingida e que

— reflete as aspirações e exigências da filosofia político-social de nossa sociedade democrática e em desenvolvimento;

— deve nortear as decisões da política educacional, relativas a essa etapa da educação.

## III. Objetivos da Educação Fundamental

Para consecução da formação básica desejada formularam-se os objetivos da educação fundamental — tema núcleo deste trabalho — e que passamos a analisar.

*Comunicar-se com eficiência.* Constitui fator indispensável ao homem para viver em nossa sociedade dominada pelos *mass-media*.

Significa compreender as mensagens recebidas e saber transmitir as suas próprias.

Pressupõe cultura básica, em permanente processo de atualização, organização de pensamento e domínio dos meios de expressão. Dentre estes últimos, destaca-se a língua materna, que é a forma mais usada para a transmissão de nossas idéias. Em sua aprendizagem, integram-se a técnica da expressão verbal, o conhecimento da estrutura da língua e as relações entre a palavra e as idéias transmitidas.

Além da língua materna, servem de meios de expressão outros idiomas, as artes plásticas, a poesia, o teatro, trabalhos técnicos ou artesanais, enfim, tôdas as formas

pelas quais os homens revelam o que têm em si, expressam-se e estabelecem comunicação.

Quanto maior fôr a capacidade de comunicação entre os homens mais possibilidades existirão de entendimento, fraternidade e paz.

*Dominar as estruturas básicas das disciplinas ou áreas estudadas.* Significa compreender as disciplinas ou áreas estudadas, de modo a permitir relacionamento entre os elementos que as compõem e, também, entre elementos das diversas áreas.

12 Aprender estruturas é aprender os princípios gerais e fundamentais, é saber como as coisas se relacionam. Constitui requisito indispensável para que o conhecimento se torne aplicável a problemas intra e extra-escolares. É mais importante que o domínio de fatos e técnicas. Torna a matéria compreensível.

A aprendizagem das estruturas diminui os efeitos do esquecimento, pois a partir das idéias básicas torna-se mais fácil reconstituir os pormenores. Além disso, representa o principal meio para transferências de aprendizagem compreendidas estas em seu sentido atual, traduzindo-se em transferências de princípios.

O continuado aumento e aprofundamento do saber em função de princípios gerais está no centro do processo educativo e tem relação

direta com o domínio que o indivíduo possui das estruturas básicas das matérias estudadas.

Dêsse domínio se beneficiam sobretudo os estudantes menos capazes, já que êle favorece a compreensão do ensinado e, em consequência, o desenvolvimento das potencialidades individuais. Considerando-se a imensa complexidade tecnológica e social de nossa época, tal ocorrência representa fator ponderável numa política que persegue o desenvolvimento, pois os indivíduos que não conseguem acompanhar o ritmo acelerado da evolução ficarão à margem do processo social.

Estudos e pesquisas foram empreendidos ou estão em curso focalizando as estruturas básicas. Já em 1959, nos Estados Unidos, em Woods Hole, no Cabo Cod, reuniram-se trinta e cinco grandes cientistas e educadores para estudar os processos fundamentais implicados na aquisição, pelos alunos, de uma compreensão cabal da substância e do método da ciência e para comparar os problemas implicados no ensino da ciência com os envolvidos em campo mais humanístico, como a História. Um dos temas enfocados foi o papel das estruturas, sublinhando-se que, no planejamento de currículos, um ponto essencial que não pode ser descuidado é o de que "as idéias básicas que se encontram no âmago de tôdas as ci-

ências e os temas básicos que dão forma e vida à literatura, são tão simples quanto poderosos".<sup>1</sup>

<sup>1</sup> BRUNER, Jerome S. — *The Process of Education*. Harvard University Press, 1966.

Reproduzimos, aqui, dois exemplos sobre estruturas, apresentados na obra citada e relativos aos campos da Biologia e da Matemática.

Se um aluno observa uma lésma sobre uma prancheta, que está em posição horizontal, verifica que o animal caminha em linha reta. Levantando a prancheta em diferentes inclinações pode observar que a lésma "prefere" subir com uma inclinação de 15°. O fato não é isolado. Entre os organismos simples há regulação de locomoção, segundo padrões fixos, bem como existe um nível preferencial de iluminação para o qual se orientam, e um nível preferencial de temperatura, de salinidade.

Uma vez que o aluno capte esta relação básica entre estímulo exterior e ação locomotora, estará encaminhado adequadamente para ser capaz de utilizar grande número de informações aparentemente novas mas, na verdade, relacionadas com aquela. Compreenderá, por exemplo, o que sucede com a nuvem de gafanhotos, em que a temperatura determina a densidade do agrupamento segundo o qual os gafanhotos devem viajar. Entenderá a razão da permanência de várias espécies de insetos em diferentes altitudes, na vertente de uma montanha, sem que se verifique a hibridação: existe a tendência para cada espécie manter-se em sua zona preferencial de oxigênio. Muitos outros fenômenos em Biologia podem ser compreendidos em função da estrutura representada pelos tropismos.

Enfocando-se, por outro lado, a Álgebra — que é um modo de dispor, em equações, elementos conhecidos e desconhecidos, de maneira que se descubram estes últimos — se o aluno dominar as idéias de comutação, distribuição e associação, poderá aplicá-las à resolução de "novas" equações, que serão variações de um assunto que ele domina.

*Integrar-se ao meio em que vive; conhecer os problemas da comunidade a que pertence e participar da solução de problemas a seu alcance têm a característica comum e básica de uma socialização positiva.*

A infra-estrutura essencial à sua consecução é representada pela integração dinâmica da escola na comunidade.

Assim:

a) — que o aluno adquira conhecimentos que lhe sejam úteis na vida comum; conheça o mundo do trabalho, especialmente o da comunidade em que vive; seja levado a sentir os problemas existentes e a participar de sua solução sempre que possível; torne-se um elemento integrado, capaz de concorrer para a elevação do nível de vida local;

b) — que a escola congregue pais, professores, alunos, membros diversos da comunidade e empreenda um trabalho eficiente de interação social;

c) — que as autoridades do ensino considerem a influência envolvente, contínua e determinante do meio para harmonizá-la com a ação que desenvolvem e orientá-la, quando possível.

*Agir em decorrência de uma adequada formação moral e cívica. Aperfeiçoar o caráter, respeitar os semelhantes e com eles solidarizar-se, envolvem auto-realização, orientada pelos valores éticos e so-*

ciais desejáveis, relacionamento humano adequado e responsabilidade cívica.

Tendo em vista a consecução desses objetivos, é preciso ressaltar que — educando / professor / escola / família / meio — constituem elementos interligados e interdependentes, desenvolvendo-se entre eles um processo contínuo, circular e cumulativo de influências.

14 Quanto à atuação específica da escola nesse sentido, cabe-lhe — em conjugação de esforços com a família — tomar como diretrizes o seguinte: a formação que lhes cabe ministrar não repousa unicamente em bases verbalistas; não é sua tarefa específica apenas transmitir valores adquiridos, devem atuar segundo os padrões que valorizam, oferecer vivências positivas e procurar despertar nos alunos a inteligência crítica. Dessa forma, o educando integrará consciente e responsável comportamento adequados.

*Reconhecer os próprios interesses e capacidades prováveis em relação a vários tipos de atividades, tem influência básica na auto-realização pessoal e concorre para que a educação represente investimento de alta rentabilidade.*

Quando se fala em tipos de atividades diversas — literárias, artísticas, científicas, técnicas — que se deseja que o curso fundamental ofereça aos alunos, cabe lembrar que a dicotomia entre ensino humanístico e técnico está ultrapassada. Segundo Whitehead, “a educação deve dar ao aluno algo que ele conheça bem e algo que ele

possa fazer bem” e, ainda: “cada forma de educação deveria dar ao aluno uma técnica, uma ciência e um sortimento de idéias gerais e apreciação estética, e cada uma dessas facetas de seu treinamento deveria ser iluminada pelas demais”; “o mérito peculiar de um ensino científico deveria ser o de basear o pensamento em observações de primeira mão; e o mérito correspondente de um ensino técnico é que ele segue nosso profundo instinto natural para traduzir o pensamento em perícia manual, e a atividade manual em pensamento”.

Na sociedade brasileira, verifica-se uma demanda de ciência e tecnologia e a ampliação do mercado de trabalho nas indústrias.

No curso fundamental, as áreas que tratam das capacidades ligadas ao mundo do trabalho — conhecimento de vários tipos de atividades e prática de técnicas — têm grande importância, pois oferecem ao aluno meios de reconhecer os próprios interesses e desenvolver outros, além de permitirem a descoberta de capacidades prováveis; contribuem, ainda, para a valorização do trabalho, essencial ao desenvolvimento do país.

Tódas as atividades oferecidas pela escola fundamental devem basear-se em motivações ativas, levando o aluno a interessar-se pelas diversas áreas do currículo. Precisam relacionar-se, ainda, com o mercado de trabalho da comunidade (o presente e o que fôr possível prever para o futuro), respeitando as características dos educandos. Dentro das condições exis-

tentes o desejável é que se ofereçam ao aluno atividades amplas e diversificadas em sua expressão.

*Ver o mundo em que vive com curiosidade e interesse; ser receptivo à mudança e usar a imaginação e desenvolver a criatividade,* dependem em razão direta da vitalidade intrínseca da estrutura do currículo e de seu desenvolvimento funcional.

O aluno que é levado a observar, a redescobrir; que segue a trilha fascinante das estruturas básicas, percebendo e buscando relações entre fatos; que desenvolve atividades múltiplas e bem orientadas que lhe permitem ir-se descobrindo a si mesmo, situando-se no mundo e tornando-se capaz de estudar e aperfeiçoar-se com autonomia, tal aluno dispõe de condições que favorecem a consecução dos objetivos em causa.

Segundo Whitehead, "a imaginação não deve ficar separada dos fatos; é um meio de iluminá-los. Funciona pela apresentação dos princípios gerais que se aplicam a eles, fatos, como existem, e depois, por meio da análise intelectual das possibilidades e alternativas que estejam em harmonia com aqueles princípios. Possibilita ao homem elaborar uma visão intelectual de um novo mundo e preserva o gosto pela vida ao sugerir finalidades satisfatórias".

A criança e o adolescente têm naturalmente imaginação viva e disponibilidade para criar e intuir.

É grande a responsabilidade da escola em expandir essas características. O aluno deve ser incentiva-

do e desafiado a perceber e buscar a beleza e o sentido do que o cerca, a tornar-se consciente da mudança contínua que se desenrola no mundo, a usar sua imaginação e desenvolver seu pensamento intuitivo para antecipar respostas e revelar sua criatividade.

*Estudar e aperfeiçoar-se por si, em função de hábitos e habilidades básicas adquiridos, tendo condições para educar-se permanentemente e interesse por fazê-lo.* Isso relaciona-se estreitamente com o problema das estruturas básicas.

Se a aprendizagem basear-se em princípios gerais e o aluno adquirir paralelamente as habilidades básicas e os hábitos indispensáveis à busca do conhecimento, estará apto a continuar.

A escola, além de proporcionar aos educandos condições para a aprendizagem autônoma, precisa motivá-los — e aproveitar também as forças estimulantes da sociedade contemporânea — para despertar neles interesse duradouro por uma educação permanente — exigência que se faz ao homem moderno, com vistas à participação social.

*Desempenhar com eficiência as atividades ligadas à vida comum e aumentar o rendimento do trabalho que vier a desempenhar quando incorporado à mão-de-obra.* Isso representa o resultado da adequada formação básica que a educação fundamental se propõe ministrar.

Pesquisas realizadas no campo econômico mostram que uma cul-

tura básica, seguida da preparação especializada que se fizer necessária, propicia rendimento maior da mão-de-obra que uma formação apenas profissionalizante, sem o apoio daquela base cultural.

Apreciados os objetivos, levanta-se uma questão essencial: como agir para que êsses objetivos sejam alcançados dentro da situação de fato encontrada no Brasil, a saber — diversidade de padrões culturais, recursos escassos, espaços imensos e de difícil acesso?

A resposta será achada através de uma planificação integrada — federal, estadual, municipal — que correlacione estreitamente variáveis recursos, reforma das estruturas educacionais, formação adequada do magistério e ampliação da rede escolar.

Dentro do planejamento traçado, embora a finalidade última seja a efetivação, no Brasil, da educação fundamental, muitas e diversas serão as etapas da estratégia formulada para sua consecução — diferentes em prazos, medidas, soluções — decorrentes da multiplicidade de situações encontradas no País.

Poder-se-ia enumerar um elenco de medidas operacionais, relativas às variáveis mencionadas, para serem de pronto iniciadas, favorecendo a consecução dos objetivos da educação fundamental, mas isso estenderia demais o presente trabalho.

#### IV. Objetivos e Currículo

Serão, aqui, focalizados aspectos referentes aos currículos e programas, pois representam fatores básicos para os fins em vista.

O currículo na escola de hoje engloba a totalidade das experiências do aluno, pelas quais a escola é responsável, sendo seu núcleo o educando e, não, o conteúdo a ser desenvolvido através das atividades curriculares.

Na elaboração e na aplicação de um currículo em função do aluno, sob o ângulo de sua atividade intelectual, é preciso:

— considerar que em cada estágio do desenvolvimento o aluno tem um modo característico de visualizar o mundo e explicá-lo a si mesmo;

— orientar a aprendizagem, apresentando a matéria de forma correta, mas em termos da visualização que o aluno tenha das coisas, segundo suas condições de desenvolvimento;

— oferecer ao aluno problemas e situações que o estimulem a avançar.

O ensino fundamental, ao atender a criança e pré-adolescentes, embora seja ministrado através de um curso contínuo, com integração de objetivos e atividades, precisa considerar, na metodologia utilizada, as diversidades de interesses e de desenvolvimento físico e psicológico que existem entre os dois grupos.

O educando, além disso, deve receber a assistência de que precisa para desenvolver-se: alimento, segurança e oportunidades de educação adequadas às suas características e potencialidades, de modo que se torne uma pessoa ajustada.

É oportuno recordar que, paralelamente ao trabalho de ministrar uma cultura básica, a educação fundamental “pretende formar crianças e adolescentes o mais possível felizes e ajustados e oferecer-lhes condições e situações de experiência que lhes permitam sentir-se participantes na dinâmica da vida comunitária”.

Introduzindo um grão de poesia em tema tão sério, podem ser lembradas aqui as palavras que Gladys Andrews atribuiu a uma criança:

“Carta de Direitos”

“Deixem-me crescer como eu sou!

Tentem compreender por que desejo crescer como eu sou;

Não como minha mãe quer que eu seja,

Nem como meu pai espera que serei,

Ou meu professor pensa que eu deveria ser.

Por favor, tentem compreender-me e ajudem-me a crescer,

Assim mesmo como eu sou!”

Passando, agora, a analisar o currículo, do ponto-de-vista de conteúdo e tendo em vista a consecução dos objetivos da formação básica desejada, é indispensável que, em relação ao curso fundamental, o currículo se estruture como um tronco único, integrado, propiciador de um atendimento contínuo e não-seletivo ao educando.

É preciso haver relacionamento de áreas afins de estudo e de prática em cada ano escolar — estabelecendo-se uma coerência horizontal das atividades, que, por sua vez, devem entrosar-se com problemas reais. É necessário, ainda, realizar o escalonamento e a harmonização de cada área de estudo ou prática pelos diversos anos do curso, verificando-se, desta forma, uma coerência vertical que favorecerá a continuidade do processo educativo.

Ao compararem-se os objetivos dessa educação básica com as atividades curriculares propostas para o ensino fundamental, delineia-se, nítida, a importância do currículo para a consecução dos objetivos propostos. A fim de melhor nos situarmos, transponhamos, também, as atividades curriculares do curso fundamental para a área das disciplinas e práticas educativas.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Uma das tendências modernas na elaboração dos currículos consiste em desenvolver as atividades curriculares englobando-as em áreas integradas. Por exemplo: a da Comunicação, a da Defesa da Saúde, ou, como está sendo experimentado atualmente nos Estados Unidos, a da Conservação da Matéria, da Energia, da Espécie e das Instituições integrando ciências naturais e sociais.

## Educação Fundamental

<p><i>Objetivos</i></p> <p>Deve-se proporcionar ao educando uma formação básica que o capacite para:</p>	<p><i>Atividades Curriculares</i></p> <p>Essas atividades devem assegurar ao educando:</p>	<p><i>Disciplinas e</i></p> <p>atividades desenvolvidas na escola</p>
<p>. Comunicar-se com eficiência</p>	<p>. Capacidade de comunicação eficiente, dando-se especial relevo ao ensino de Português</p>	<p>{ . Português . Línguas estrangeiras . Quaisquer atividades relacionadas com a expressão pessoal e a comunicação</p>
<p>. Dominar as estruturas básicas das disciplinas ou áreas estudadas</p> <hr/> <p>. Integrar-se ao meio em que vive; conhecer os problemas da comunidade a que pertence e a problemática brasileira; participar da solução de problemas a seu alcance</p>	<p>. Domínio dos elementos básicos do pensamento quantitativo</p> <p>. Iniciação ao método científico</p> <p>. Conhecimento do mundo físico, social e cultural, com a conseqüente integração ao meio</p>	<p>. Matemática</p> <p>{ . Problemas Brasileiros . Estudos Sociais . Ciências Naturais . Iniciação à Tecnologia . Defesa da Saúde e Conservação da Vida . Educação para o Lar</p>
<p>. Agir em decorrência de uma adequada formação moral e cívica; aperfeiçoar o caráter, respeitar os semelhantes e com eles solidarizar-se</p>	<p>. Aproveitamento do sentido formativo das atividades físicas, intelectuais, artísticas, cívicas e dos princípios éticos</p>	<p>{ . Educação Moral e Cívica . Educação Física . Recreação . Prática de Esportes . Todas as atividades desenvolvidas na escola, focalizadas em seus aspectos formativos</p>

## Educação Fundamental

<i>Objetivos</i>	<i>Atividades Curriculares</i>	<i>Disciplinas e</i> atividades desenvolvidas na escola
Deve-se proporcionar ao educando uma formação básica que o capacite para:	Essas atividades devem assegurar ao educando:	
. Reconhecer os próprios interesses e capacidades prováveis em relação a vários tipos de atividades	. Contato com formas diversificadas e múltiplas de atuação e possibilidade de opções no plano de estudos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Tôdas as atividades intelectuais e artísticas desenvolvidas na escola</li> <li>. Técnicas Comerciais</li> <li>. Técnicas Agrícolas</li> <li>. Artes Industriais</li> <li>. Conhecimento do mundo do trabalho</li> </ul>
. Ver o mundo em que vive com curiosidade e interesse, ser receptivo à mudança, usar a imaginação e desenvolver a criatividade	. Desenvolvimento de novos interesses e da expressão pessoal	
. Estudar e aperfeiçoar-se por si, em funções de hábitos e habilidades básicas adquiridos, tendo condições para prosseguir educando-se e com interesse por fazê-lo	. Capacidade de aprendizagem autônoma e interesse por educar-se permanentemente	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprendizagem das estruturas básicas das matérias, ou áreas de estudo</li> <li>. Aquisição de hábitos e habilidades básicas de trabalho e estudo</li> <li>. Motivação para uma atualização constante</li> </ul>
. Desempenhar com eficiência as atividades ligadas à vida comum e ao trabalho que vier a desempenhar quando incorporados à mão-de-obra	. Capacidade de utilizar funcionalmente os componentes da formação básica proporcionada pelo ensino de 1.º grau	. Tôdas as disciplinas e atividades desenvolvidas na escola

## V. Definição e Avaliação de Objetivos

Pelo exposto, pode-se observar uma graduação dos elementos analisados, em função do produto a ser conseguido pela educação fundamental:

1.º — os objetivos que levam à obtenção desse produto;

2.º — as atividades curriculares que levam à consecução dos objetivos propostos;

3.º — as disciplinas, práticas ou áreas de estudo pelas quais, sistemática ou assistemáticamente, se desenvolvem as atividades curriculares.

20 À medida que esses elementos se escalonam, diversifica-se a definição dos objetivos buscados, todos eles caracterizando-se, no entanto, por mudanças de comportamento do aluno.

Temos, desse modo:

— *objetivos da educação fundamental.* A partir deles é estruturado o currículo e são lançados os — *objetivos de cada área curricular.* Partindo destes são definidos os — *objetivos de cada atividade a ser desenvolvida.*

A consecução dos objetivos mais gerais da educação só pode ser observada a longo prazo, envolvendo, inclusive, o período em que o indivíduo já se afastou da escola.

Quanto aos objetivos chamados específicos, cuja consecução é praticamente imediata, devem eles ser definidos com clareza e precisão em termos de mudanças de comportamento do aluno possíveis de avaliação.

A título de ilustração, observemos o seguinte exemplo:

*Educação Fundamental* — Visa dar uma formação básica.

*Um dos objetivos da Educação Fundamental* — Capacitar o educando para comunicar-se com eficiência.

As atividades curriculares do ensino fundamental devem assegurar ao educando, entre outras, capacidade de comunicação eficiente, dando-se especial relevo ao ensino de Português.

*Disciplina* — Português.

*Um dos objetivos gerais do ensino de Português* — Proporcionar ao aluno maior capacidade de compreender o que ouve ou lê.

Exemplo de objetivo específico:

<i>Conteúdo</i>	<i>Objetivo (imediate)</i>	<i>Resultado da aprendizagem (mudança de comportamento que mostre que o aluno entendeu o que lhe foi comunicado)</i>	<i>Avaliação dos resultados</i>
— Compreensão da leitura	— Espera-se que o aluno perceba o sentido do que lê	— O aluno pode alterar a comunicação, por exemplo, passando-a para uma forma paralela	— Verificação do domínio do vocabulário (isoladamente ou no texto)

Este problema da fixação e avaliação dos objetivos educacionais, tratado aqui *en passant*, constitui, entretanto, aspecto capital para a eficiência do processo educativo e para a consecução dos objetivos desejados.

É tema complexo, envolve estudos e pesquisas que tratam da taxonomia dos objetivos educacionais, da avaliação e medida dos resultados obtidos, da construção de testes de escolaridade para medir o rendimento escolar, da motivação em relação aos testes e medidas etc.

O professor — mola-mestra do trabalho educacional — precisa conhecer os objetivos gerais da educação, pois, se éle tem apenas “opinões” inconsistentes sôbre educação, como poderá desenvolver em seus alunos as metas e valores desejados? Deve, também, dominar a técnica da fixação dos objetivos específicos das atividades que fôr desenvolver; ser capaz de determinar os meios que usará para produzir em seus alunos as mudanças de comportamento pretendidas e saber avaliar os resultados do trabalho realizado em classe.

Sem isso, os objetivos carecerão de funcionalidade, pois o trabalho docente processar-se-á de maneira não racionalizada quanto às metas propostas.

No presente trabalho, que versa sôbre os objetivos da educação fundamental, seria impossível deixar de assinalar os problemas referidos.

## VI. Problemas e Soluções

Acabamos de fazer referência a “problemas”.

Os problemas se avolumam assustadoramente na educação brasileira, mas isto não constitui privilégio nosso nem dos demais países que ainda não atingiram a faixa do desenvolvimento.

Os países avançados, embora possam construir computadores de crescente complexidade, manejem a cibernética, a informática, aventurem-se na futurologia, arrojem-se interplanetariamente, ainda têm muito que avançar no conhecimento do homem. Defrontam-se, também, com graves problemas na área da educação, embora de tipo diverso dos nossos.

Quanto aos assuntos do campo educacional mencionados neste trabalho, os países avançados realizam estudos e pesquisas a respeito, por exemplo, de:

— definição de estruturas básicas de matérias isoladas e integradas;

— processos que contribuem para o desenvolvimento do pensamento intuitivo;

— métodos adequados à consecução das várias modalidades de objetivos;

— tipos de avaliação que permitem caracterizar a intuição, a imaginação, a criatividade, a capacidade decisória;

— desenvolvimento de séries de currículos programados, atendendo às premissas de individualização do ensino.

Estudos e pesquisas semelhantes precisam ser empreendidos no Brasil, mas nossos problemas cruciais do momento são, entre outros, o analfabetismo, a repetência, a evasão, a falta de vagas, os professores mal preparados.

Os que se acham empenhados em ministrar, ou administrar, ou melhorar a educação sentem-se, por vezes, angustiados diante do vulto da tarefa que têm de enfrentar.

Os problemas são um desafio. É imprescindível agir. Que não se perca, porém, o senso do equilíbrio, o sentido das proporções, um refinamento de sensibilidade, intuição e imaginação criadora que conduzam a soluções racionais — eficientes no presente e dinamizadoras numa escala prospectiva.

22

Nossa matéria de trabalho é educação. É uma arte, uma ciência e uma técnica da mais alta complexidade. É um processo global e interdependente de desenvolvimento pessoal e social, envolvendo inúmeras variáveis. Nela, se chocam idéias, valores, sentimentos, motivações, aspirações, interesses, necessidades. É uma estrutura social sujeita às demais estruturas que formam o tipo de sociedade em que vivemos e cujas soluções não podem ser perseguidas isoladamente.

A gravidade dos problemas e o imperativo de resolvê-los dirigem-nos às vezes para planos e decisões radicais e de caráter imediatista, o que pode representar sério perigo.

O problema agudo com que nos defrontamos é a falta de recursos humanos e para formá-los não po-

demos omitir o determinante — *tempo*.

Acresce o fato de que em educação não se pode usar o ensaio e erro porque toda a ação exercida no educando influencia seu comportamento futuro.

Fincando os pés no chão, premiados pela urgência dos problemas, que soluções, então, propor?

Vamo-nos ater aos assuntos abordados, referentes à consecução dos objetivos da educação fundamental, e estudar sugestões tendo em vista as soluções buscadas.

Dois aspectos podem ser focalizados: o relativo a pesquisas e estudos e o que trata de medidas operacionais a serem empreendidas.

Os temas para pesquisas e estudos podem ser, entre outros:

— tipos de currículos e programas para o ensino fundamental, integrando num tronco único os programas dos atuais cursos primário e ginásial, sem deixar de considerar o problema dos superdotados, dos deficientes e dos fora da idade;

— estruturas básicas das matérias;

— natureza das motivações da aprendizagem;

— a medida e a avaliação do rendimento escolar;

— tipos, critérios e processos de promoção escolar;

— orientação pedagógica no curso fundamental;

— orientação educacional no curso fundamental;

— métodos e recursos adequados para a consecução dos objetivos do ensino fundamental, considerando as diferentes condições de idade, de níveis sócio-econômicos e culturais e de capacidade dos alunos e levando em conta as diversas áreas de estudo e as diferentes qualificações dos professores;

— professor polivalente: caracterização, formação;

— currículos e programas para a formação do professor polivalente;

— relação entre escolaridade e rendimento do trabalho: alunos que saem da escola sem completar o curso fundamental e se incorporam à força de trabalho; caracterização de seu rendimento no trabalho e das deficiências que apresentam, tendo em vista reformulações de currículo;<sup>1</sup>

— uso dos novos recursos tecnológicos aplicados à educação;

— planos-piloto sobre sistemas de promoção, currículos e programas de curso fundamental e de cursos de formação de professores para a educação fundamental.

Algumas das medidas operacionais que podem ser de pronto iniciadas — com efetivação prevista a curto, médio ou longo prazo — são:

— reformulação dos atuais currículos e programas de curso primário

rio e ginasial, integrando-os num tronco único (reformulação em caráter experimental, acompanhada, avaliada);

— entrosamento das atividades relativas a currículos e programas, a orientação pedagógica e a avaliação, tôdas elas, por sua vez, utilizando-se dos resultados das pesquisas educacionais;

— maior flexibilidade no sistema de promoção;

— aperfeiçoamento do magistério do curso fundamental;

— reformulação dos currículos e programas dos cursos de professores para a 2.<sup>a</sup> etapa do ensino fundamental;

— envolvimento do magistério, e também da família, na implantação da educação fundamental, informando-os, orientando-os, motivando-os e tornando-os participantes conscientes do trabalho.

Muitas considerações poderiam ser feitas a respeito dos tópicos acima enumerados, mas as limitações de tempo e espaço forçaram-nos a adiá-las para ocasião oportuna.

No momento em que o Brasil se lança na reforma do ensino primário e médio, e parte para a implantação da educação fundamental, desejamos, encerrando, apresentar nosso voto de que os objetivos dessa formação básica encontrem condições para se tornar realidade. Que se desenvolva, com êste fim, um planejamento racional, estruturado e executado sob o signo do arrôjo, mas sem perder de vista a complexidade do processo da educação.

<sup>1</sup> O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP está empreendendo, na Guanabara, sob a coordenação da professora Lúcia Marques Pinheiro, uma pesquisa — "Escolaridade e Mão-de-Obra" — com essa finalidade.

## Referências Bibliográficas

BRUNER, Jerome S., *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, 1966.

EBEL, Robert L., *An Outline for a Course in The Construction and Use of Classroom Tests*, The State University of Iowa.

GRUPO DE TRABALHO PARA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO, *Relatório*, Ministério da Educação e Cultura, 1969.

LARQUÊ, Maria Luiza, *Objetivos do Ensino da Língua Portuguesa*. Documento do curso: "Elementos de Avaliação do Rendimento Escolar", Fundação Getúlio Vargas, Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, 1969.

LOURENÇO FILHO, M. B.; EBEL, Robert L.; DAVIS, Frederick B., *Três Ensaio sobre Avaliação Educacional*, Fundação Getúlio Vargas, Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, 1968.

PARKYN, George W., *O Ensino de Segundo Grau*, MEC, Diretoria do Ensino Secundário, 1966.

WHITEHEAD, Alfred North, *Os Fins da Educação e Outros Ensaio*, Companhia Editora Nacional, 1969.

# Implantação do Ensino de Primeiro Grau

Eurides Brito da Silva \*

O ensino de 1.º grau, conforme dispõe a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, orienta-se por alguns princípios básicos que necessitam maiores estudos e reflexão por parte dos sistemas de ensino, sem o que não teremos a escola fundamental dentro da filosofia concebida pela Lei.

Neste trabalho, enfocaremos alguns desses princípios e também algumas cautelas que devem ter os sistemas, na fase de implantação do ensino de 1.º grau.

Vejamos os princípios básicos:

---

ENSINO DE 1.º GRAU	
1. Obrigatoriedade e gratuidade	Art. 176 da Constituição Art. 20 e 44 — Lei 5692
2. Integração	Art. 18 — Lei 5692
3. Sondagem de aptidões e orientação para o trabalho.	Art. 5 — Lei 5692

---

\* Diretora do Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura.

## 1. Princípio da Obrigatoriedade e Gratuidade

Estabelece a Constituição brasileira, em seu artigo 176, que “o ensino primário será obrigatório, e, nos estabelecimentos oficiais, gratuito, na faixa etária dos 7 aos 14 anos.” Já a Lei 5.692, no art. 1.º, § 1.º, determina: “Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1.º grau e por ensino médio, o de 2.º grau.” Logo, não resta dúvida de que todo o ensino de 1.º grau, ao longo dos 8 anos, passou a ser dever precípua dos sistemas de ensino, para a clientela compreendida na faixa etária dos 7 aos 14 anos. O artigo 20 da mesma Lei, ao falar da obrigatoriedade, ressalta a competência dos Municípios em “promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para a matrícula”. E, como

para alertar a administração pública da necessidade de concentrar esforços e aplicar maiores recursos no ensino de 1.º grau, o artigo 44 preceitua: "Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1.º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis superiores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas."

Enquanto, pois, o ensino de 1.º grau é obrigatório e gratuito para todos, nos estabelecimentos oficiais, o de 2.º grau sê-lo-á apenas para os carentes de recursos.

## 2. Princípio da Integração

26 De um exame da Lei em seu todo, concluímos que o artigo 18, ao estabelecer que "o ensino de 1.º grau terá a duração de 8 anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades", prevê não a simples junção da escola primária com o ginásio, mas a criação de um monobloco em que a integração sejam elementos imprescindíveis.

Integração vertical, pois "deve o ensino revestir um acentuado gradualismo em sua fundamental unidade — evoluindo da maior para a menor globalização e do mestre único para o de amplas áreas de estudo"...<sup>1</sup> Será o golpe final do malfadado exame de admissão, que felizmente já agonizava, uma

<sup>1</sup> Relatório do GT que elaborou o anteprojeto da Reforma.

vez que vinha sendo abolido por inúmeras instituições escolares, num ansio de renovação. Mas, também integração horizontal, eliminando os diferentes tipos de ginásio e dando agora, ao longo do curso de 1.º grau, uma educação geral exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais (Art. 5.º), associando-se nestas uma formação especial.

### Quadro I.

#### Situação antes da Lei 5.692

CURSOS	DURAÇÃO	DIAS LETIVOS
Primário	4 ou 5 anos *	**
Ginásial:		
1. Secundário	4 anos	180
2. Comercial		
3. Normal		
4. Agrícola		
5. Industrial		

Observações: \* A LDB admitiu também a extensão do primário até a 6.ª série. Mas foram muito poucas as experiências realizadas.  
 \*\* O número de dias letivos variava conforme o estabelecido pelos Conselhos Estaduais. Entretanto, a média brasileira ora do 150 dias.

### Quadro II.

#### Situação conforme a Lei 5.692 (A ser Implantada Gradualmente)

CURSO	DURAÇÃO	DIAS LETIVOS	CARGA HORÁRIA
1.º grau	8 anos	180	720 horas (mínimo)

A integração pressupõe, pois, de início, entre outras medidas, a revisão dos currículos, já que não podemos pensar em reunir os currículos da escola primária e média (1.º ciclo) e obter com tal junção o currículo da escola de 1.º grau.

### 3. Princípio da Sondagem de Aptidões e Orientação para o Trabalho

Define o artigo 5.º, no § 2.º, alínea *a*, que o currículo do ensino de 1.º grau terá o objetivo de sondagem de aptidões e orientação para o trabalho. Esse princípio exclui, pois, como regra geral, uma especialização profissional em nível de 1.º grau, e impõe uma nova concepção de escola.

Claro que não basta, para se ter ensino de 1.º grau, disponibilidade de salas e professores para abrigar e orientar os alunos ao longo dos 8 anos, mas, muito mais que isto, equipamentos onde possa o educando tomar contato com instrumental que lhe permita desenvolver atividades de caráter exploratório de tendências e aptidões vocacionais. Recursos humanos devidamente qualificados para o acompanhamento do educando etc.

Cabe aqui lembrar o grande passo dado nesse sentido pelos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT) ou Ginásios Polivalentes, "com a inclusão, no currículo ginásial, embora sem caráter profissionalizante, de disciplinas ou Práticas Educativas como as Artes Industriais, as Técnicas Agrícolas e as Técnicas Comerciais". Os alunos que somente completassem o 1.º ciclo secundário, e mesmo aqueles que o interrompessem nas séries intermediárias, poderiam se dirigir para as ocupações ativas com uma formação educativa mais rica do que aqueles que houvessem frequentado ginásios especializados profissionalizantes, e com uma ex-

periência do mundo do trabalho que lhes seria de grande utilidade para a vida prática.

Quanto aos que completassem o ginásio e prosseguissem os estudos no 2.º ciclo médio, teriam eles, para opção por um dos ramos e cursos diferenciados deste último, experiência e motivação para uma escolha consciente que não poderia deixar de crescentemente favorecer a demanda dos ramos profissionais, que melhores oportunidades, criadas pelo desenvolvimento econômico, oferecessem para emprego bem remunerado, e mais adequadamente correspondessem a suas aptidões individuais, em vez de naturalmente se encaminharem para os cursos acadêmicos, seduzidos pela possibilidade de ulterior ingresso em cursos de nível superior."<sup>2</sup>

27

Assim, o GOT ou Ginásio Polivalente transferiu para o ensino de 1.º grau a sua filosofia de ensino, tão útil na formação do educando. Há, entretanto, um aspecto que não podemos desprezar e para o qual nos adverte Gildásio Amado: "um ginásio pode ter ricas oficinas e salas-ambiente para o aprendizado técnico e não ser um ginásio orientado para o trabalho, se deixar de atender a certas normas, das quais a mais importante é o acompanhamento do aluno para poder orientá-lo no sentido de suas reais aptidões. O que caracteriza essencialmente o novo tipo de ginásio, polivalente, oferecendo algumas direções diferentes à opção

<sup>2</sup> SILVA, Geraldo Bastos — "O Ginásio Polivalente no Contexto da Educação Fundamental", trabalho apresentado à D.E. Sec. (junho de 1970).

dos alunos, é exatamente essa possibilidade de opção".<sup>3</sup>

Tal advertência é, pois, totalmente válida para a escola de 1.º grau. Laboratórios de Ciências, Salas para Educação Artística, Oficinas de Artes Práticas, pouco ou nada significarão se não forem dados ao aluno a orientação e o acompanhamento necessários à sondagem de aptidões e à orientação para o trabalho. Daí tornar-se indispensável a Orientação Educacional no trabalho escolar, conforme estabelece o artigo 10 da Lei 5.692: "Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluín-

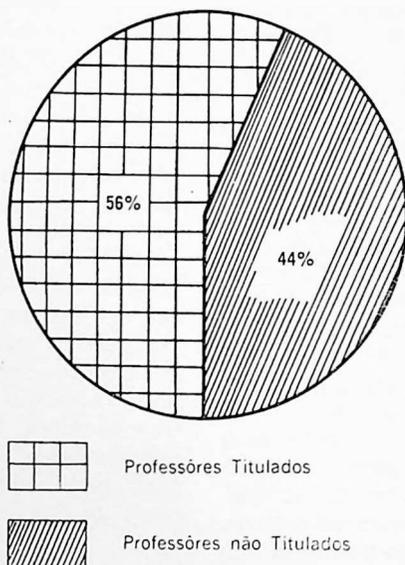
<sup>3</sup> AMADO, Gildásio — *Ginásio Orientado para o Trabalho* (Ginásio Polivalente), publicação da Diretoria do Ensino Secundário, 1968.

do aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade."

Uma rápida abordagem desses princípios básicos visou introduzirmos na estratégia operacional a ser observada na implantação do ensino de 1.º grau. Não fôsse o Brasil um país de contrastes, um Brasil de muitos "brasis", fácil seria estabelecer normas a serem seguidas na implantação da nova escola. Entretanto, há aspectos que não podemos olvidar e que, se não são impeditivos da implantação do ensino de 1.º grau, sem dúvida influirão em seu ritmo. Consideremos alguns deles:

1 — *Professores Não Titulados* — É desnecessário lembrar que o grande número de Professores não

### Quadro III. Habilitação de Professores



Fonte: PAMP-DNE/MEC — 1970.

N. da R. — Gráficos reproduzidos por Fernando Antônio Carneiro.

titulados na faixa correspondente ao ensino primário, constitui ainda um dos grandes flagelos de nossa educação e um desafio à capacidade de nossos planejadores e administradores educacionais. O quadro abaixo nos mostra o percentual de professores titulados e não titulados exercendo o magistério primário no Brasil.

O problema mais se agrava, se considerarmos que o nível de escolaridade desse professorado é bastante variado, indo desde aqueles que não possuem sequer o curso primário completo, até aqueles que possuem o curso colegial completo. O quadro a seguir nos dá uma visão mais exata da questão:

#### Quadro IV. Grau de Instrução do Professorado Leigo

Número relativo.....	71,6%	13,7%	14,7%
Número absoluto.....	133.687	25.564	27.432
Grau de instrução.....	Curso primário completo e incompleto.	1.º ciclo completo e incompleto.	2.º ciclo completo e incompleto.

29

Fonte: PAMP-DNE/MEC — 1970.

No ensino médio, a situação reinante não é mais animadora.

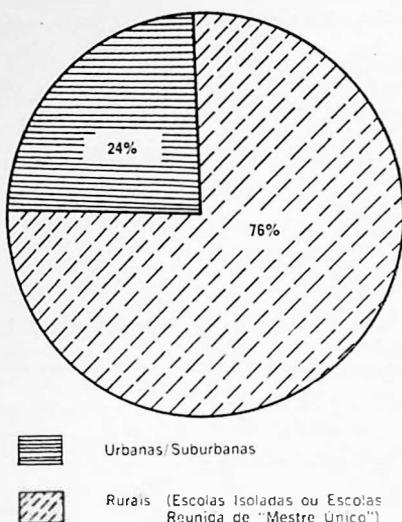
2 — *Grande número de escolas de sala única* — Apesar dos esforços desenvolvidos no País nos últimos anos, através sobretudo do Plano Nacional de Educação e, mais recentemente, da Operação-Escola, o déficit de salas de aulas ainda é grande, e predominam as escolas isoladas, de sala única, que oferecerão embaraços ao ritmo de implantação da reforma, nas diversas Unidades da Federação.

3 — *Repetência e deserção escolar* — Segundo o Prof. Carlos Corrêa

Mascaro, “nossas estatísticas e pesquisas educacionais ainda não são capazes de revelar precisamente o que deve ser debitado à deserção, e o que deve ser debitado à repetência, nos quantitativos apresentados de ingresso no ciclo e de sua conclusão, no prazo regular”.<sup>4</sup> Feita portanto esta ressalva, observamos o quadro abaixo, onde procuramos demonstrar o fluxo de alunos em 8 anos de escolaridade.

<sup>4</sup> MASCARO, Carlos Corrêa — *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 106.

## Quadro V. Distribuição das Escolas por Zona



Fonte — Anuário Estatístico — 1970.

- 30 As causas da repetência e deserção têm sido objeto de vários estudos e pesquisas e, como sabemos, variam de região para região. Cabe pois aos sistemas diagnosticá-las, para combatê-las.

Parecerá estranho a alguns que em um documento que objetiva tratar do aspecto operacional na implantação do ensino de 1.º grau, estejamos a relembrar velhos problemas da educação brasileira. São velhos problemas que permanecem entretanto, e que se mereciam tratar especial, agora muito mais, quando se pretende implantar no País o ensino obrigatório de 8 anos.

Prudentemente, pois, e não desprezando "as realidades brasileiras", é que a Lei 5.692 estabelece em seu artigo 72: "A implantação do regime instituído na presente lei far-

## Quadro VI. Sistema Escolar Brasileiro — Distribuição de Alunos

NÍVEIS	Ano	Série	Matrícula inicial	Matrícula como percentagem da matrícula na 1.ª série primária em 1962
Primário .	1962	1.ª	4.398.277	100%
	1963	2.ª	1.950.328	44%
	1964	3.ª	1.542.837	35%
	1965	4.ª	1.007.882	23%
Ginásio...	1966	1.ª	707.368	16%
	1967	2.ª	567.496	13%
	1968	3.ª	479.988	11%
	1969	4.ª	424.473	10%

Fonte: Secretaria Geral — SEEC.

-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá

seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata." E, no parágrafo único, estabelece prazos para o cumprimento de tais medidas: "O planejamento prévio e o Plano Estadual de Implantação referidos neste artigo, deverão ser elaborados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino dentro de 60 dias o primeiro e 210 o segundo, a partir da vigência desta lei."

Vemos, pois, que o Plano Estadual de Implantação variará em ritmo, em função da realidade de cada uma das Unidades da Federação. A progressividade ou gradualidade na implantação da Lei 5.692 permitirá, pois, sejam adotadas medidas que visem corrigir as deficiências e distorções antes enumeradas e garantirá sem dúvida o êxito da nova Lei.

O Ministério da Educação e Cultura, ao elaborar o seu plano setorial para o triênio 72/74, observou a gradualidade da implantação e entre os projetos prioritários estabeleceu para o ensino fundamental os seguintes:

### **Projeto 1 — Operação-Escola Objetivos:**

Dentro do triênio 72/74: Cumprimento progressivo da obrigatoriedade escolar quanto a:

- a) expansão da rede escolar, de modo a atender um mínimo de 80% da população de 7 a 14 anos;
- b) extensão da escolarização na zona rural, tendo em vista o ensino fundamental;

c) extensão gradativa da escolarização na zona urbana, visando ao ensino fundamental;

d) implantação do ensino de 1.º grau, pelo menos nas capitais dos Estados e Distrito Federal.

— Além do triênio, até o final da década:

a) atendimento integral da população na faixa etária de 7 a 14 anos;

b) implantação do ensino de 1.º grau em todo o Território Nacional.

Como se vê, já nos objetivos do Projeto Operação-Escola, caracteriza-se a progressividade, nas etapas em que deve ser obedecida pelos sistemas, para a implantação do ensino de 1.º grau. Os projetos estaduais que integrem o Plano Estadual de Educação, devem pois se compatibilizar com as metas federais. Logo, o projeto Operação-Escola deve estar relacionado com outros projetos, sobretudo com o de Aperfeiçoamento e Treinamento de Professores para o ensino fundamental.

No plano setorial do MEC, o Projeto n.º 3 de Aperfeiçoamento e Treinamento de Professores tem como objetivos:

1. Dentro do triênio 72/74:

- a) atualização de todos os professores em exercício no sistema, para conhecimento da Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus a ser implantada;
- b) qualificação e/ou titulação, para as quatro primeiras séries do ensino de 1.º grau, de 80% dos não

titulados do atual ensino primário;

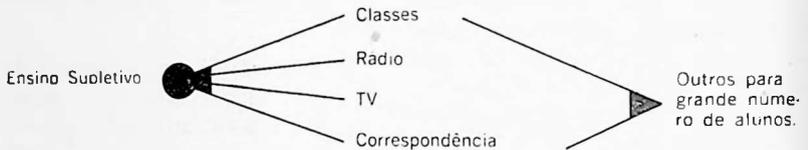
c) qualificação e/ou titulação de 70% dos professores das 4 últimas séries do ensino de 1.º grau.

2. Além do triênio, até o final da década:

a) qualificação e/ou titulação de 100% dos professores para as 8 séries do ensino de 1.º grau.

Para que possamos atingir os objetivos propostos no projeto, um tan-

to ambiciosos em face das estatísticas anteriormente apresentadas, devemos lançar mão das aberturas que a Lei nos oferece, e criar novas formas de treinamento, colocando inclusive a tecnologia a serviço da educação; do contrário jamais atingiremos as metas propostas. Projetos podem ser montados valendo-se da nova interpretação que a Lei 5.692 dá ao Ensino Supletivo, conforme nos sugere o gráfico seguinte:



32 Projeto 12 — Plano de carreira e melhoria de remuneração do magistério do ensino fundamental.

1. *Objetivos dentro do triênio 1972/1974.*

— O objetivo central do projeto é levar os Estados e DF a elaborarem o Estatuto do Magistério do 1.º e 2.º graus, tendo em vista a necessidade de corrigir as distorções atuais da política salarial dos profissionais de ensino.

O Governo Federal vem-se preocupando com o problema do magistério, já tendo adotado algumas medidas de caráter legal, como: Decreto n.º 66.259, de 25-02-1970, que fixa níveis salariais para professor do ensino primário; Decreto-Lei n.º 1.126, de 02-10-1970, que fixa vencimentos de pessoal docente do ensino médio federal, e o Decreto n.º 67.322, de 02-10-1970,

que fixa limites mínimos para salários de professor do ensino médio. A própria Lei 5.692 reforçou tais medidas quando, no artigo 36, estabeleceu que “em cada sistema de ensino haverá um estatuto que estructure a carreira de magistério de 1.º e 2.º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.” E no artigo 54, § 1.º, para assegurar o cumprimento a essa medida, vincula o estatuto do magistério à concessão de auxílio federal: “A concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais de ensino e ao sistema do Distrito Federal visará a corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento sócio-econômico, tendo em vista renda *per capita* e população a ser escolarizada, o respectivo estatuto do magistério, bem como a remuneração condigna e pontual dos

professôres, e o progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior.”

Projeto 23 – Reformulação de currículos do ensino fundamental.

O projeto objetiva no triênio 72/74:

– Elaboração de currículos para o Ensino Fundamental, pelos Estados e Distrito Federal.

– Definição de mecanismos de implantação, contrôle e avaliação.

– Treinamento de professôres para o conhecimento das bases do nôvo currículo.

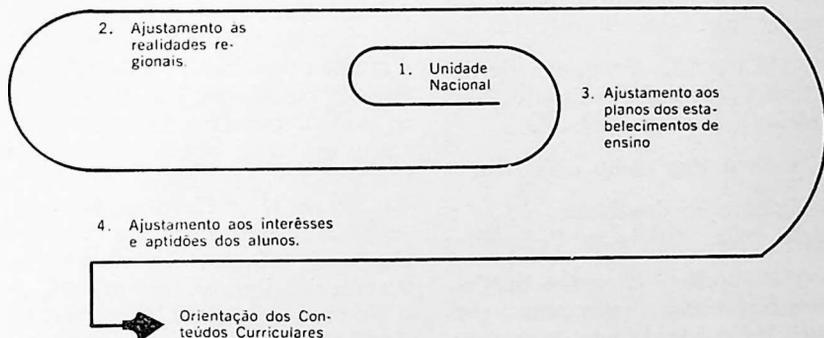
– Preparação de material didático adequado à sua implementação.

Além do triênio:

Pretende-se que permaneçam as atividades de avaliação e de reajustamento dos currículos em caráter permanente.

Sabemos que estudos já realizados mostram que os currículos em vigor nos diferentes sistemas careciam de urgente reformulação que possibilitasse sua melhor adequação aos interesses e possibilidades da criança e do adolescente. E, agora, sob a égide da nova Lei, é inadiável tal revisão curricular, para que se componha um currículo de 1.º grau, peça-chave da integração, e onde sejam observadas as partes de formação geral e especial previstas no artigo 5.º da Lei 5.692, e para que se assegurem os objetivos de unidade nacional, ajustamento às realidades regionais aos planos dos estabelecimentos, sem descuido, entretanto, do ajustamento aos interesses e aptidões dos alunos, como nos mostra o quadro abaixo:

### Objetivos Gerais na Organização Curricular



PROJETO 29. Carta Escolar.

O projeto tem como objetivos no triênio:

a) Visualização da distribuição espacial através da:

– população escolarizável;

- população escolarizada;
- das escolas, segundo tipos (isoladas, unidas, grupos escolares, gí-násios); capacidade de matrícula; matrícula efetiva; número de salas; situação nos aglomerados populacionais.
- b) Utilização ótima da capacidade disponível através de:
  - redução de subutilização ou de superutilização das capacidades existentes;
  - determinação da intercomplementaridade das capacidades disponíveis nas unidades escolares.
- c) O planejamento racional da expansão da rede escolar mediante:
  - ampliações;
  - construções.

34

O projeto prevê além do triênio sua periódica atualização, para que as autoridades responsáveis pelo planejamento educacional possam ter elementos concretos que garantam uma racional expansão do sistema de ensino.

**PROJETO 27.** Programa de Assistência Técnica aos Estados Territórios e Distrito Federal.

O projeto tem como objetivos:

- Elaboração dos Planos de Educação pelas Unidades Federadas;
- Elaboração e execução de Projetos que visem a aumentar a produtividade dos sistemas, a implantar e implementar o ensino fundamental.

Atendendo pois ao que estabelece a Constituição Brasileira em seu artigo 177, quando determina: “a

União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao DF, para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino”, o Departamento de Ensino Fundamental do MEC, através de sua Assessoria Técnica, vem prestando assistência às Unidades da Federação, para que elaborem projetos que se integrem no Plano Estadual, bem como definam metas prioritárias na área do ensino fundamental. Já em 1971, vem o DEF assistindo 15 Unidades da Federação, prestando-lhes assistência técnica direta.

Na implantação do ensino de 1.º grau, cabe pois a observância de algumas medidas, sem as quais dificilmente obteremos o êxito desejado. Tentaremos relacionar algumas delas, sem pretender esgotá-las, sobretudo porque temos a considerar a peculiaridade de cada sistema de ensino:

1. Reorganização das Secretarias e Conselhos de Educação.

A reformulação das estruturas administrativas das Secretarias e Conselhos, para adaptá-la à Lei 5.692, é medida prioritária para qualquer sistema de ensino, sem o que não se poderá contar com uma infra-estrutura que apóie a execução dos projetos. O próprio Ministério da Educação e Cultura, reconhecendo a importância do assunto, fez sua reforma administrativa através dos Decretos n.º 66.296, de 3 de março de 1970, e n.º 66.967, de 27 de julho de 1970, antecipando-se portanto à reforma do ensino.

2. Elaboração do planejamento prévio e plano estadual de implantação.

Tal medida, que é imperativo legal (artigo 72, Lei 5.692), visa, quanto ao planejamento prévio, fixar as linhas gerais do Plano de Implantação e disciplinar o que deva ter execução imediata.

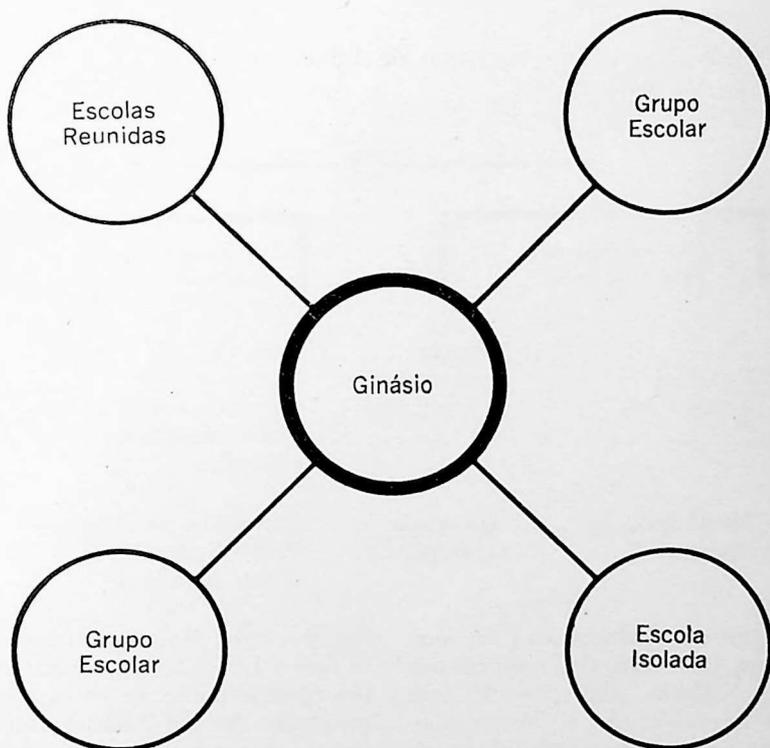
Já o Plano Estadual de Implantação, subseqüente ao planejamento prévio, explicitará melhor as metas a serem seguidas na aplicação da Lei.

O Plano Estadual de Implantação deve prever medidas práticas, tais como:

1. Seleção dos Municípios para atendimento prioritário na implantação (Ver objetivos do Projeto Operação-Escola, do governo federal).

2. Zoneamento para melhor utilização da rede escolar já existente. Assim, grupos escolares seriam acoplados a ginásios, para efeito de remanejamento de alunos, constituindo entretanto uma só unidade de ensino fundamental como mostra o gráfico seguinte.

3. Composição do currículo para a escola de 1.º grau — na organização do currículo não deve ser esquecido, entre outros, o ajustamento às realidades regionais. Lembramos aqui que ajustamento à realidade regional não se trata de acrescentar o nome do Estado a determinadas disciplinas, como aconteceu durante a vigência da LDB, em muitos currículos.



4. Atualização e treinamento de pessoal docente, técnico e administrativo, para acompanhar a gradualidade proposta pelo sistema.

5. Levantamento dos recursos existentes na comunidade para sua utilização caso necessário, conforme dispõe o artigo 3.º ao permitir "o entrosamento e a intercomplementaridade de estabelecimentos de ensino entre si com outras instituições sociais"...

6. Elaboração do Plano Estadual, com duração de quatro anos e entrosado com o planejamento nacional da educação. Para tanto, é mister que os sistemas não se desvinculem das grandes metas nacionais da educação, mas que a elas se ajustem para que os grandes objetivos nacionais sejam atingidos.

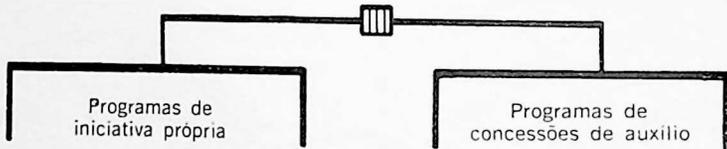
O gráfico a seguir oferece-nos uma visão desse encadeamento:

### Planejamento Setorial da Educação



#### Compatibilização de planos nos níveis:

36 1 - Federal - Planos nacionais de Educação  
(artigo 53)



2 - Estadual (artigo 54)	Duração: Aprovação: Consonância:	4 anos CEE normas e critérios do planejamento nacional da educação.
3 - Municipal (artigo 54)	Aprovação: Consonância:	Conselhos de Educação Plano Federal Plano Estadual

Finalmente, poderíamos dizer que a nova Lei exige, dos responsáveis pelos sistemas, planejamento com base nas realidades regionais, afastando qualquer possibilidade de

improvisação. Em rápido confronto com a Lei 4.024/61, vemos grandes possibilidades de êxito na implantação da Lei 5.692, como nos mostra o quadro a seguir:

Lei 4024 (LDB)	Lei 5692
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A longa tramitação no Congresso Nacional prejudicou o interesse.</li> <li>- Aprovação em fins de 1961 para implantação total no ano seguinte.</li> <li>- Envolveu todos os alunos do sistema.</li> <li>- Não exigiu medidas preparatórias para a implantação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apesar de curto o seu período de tramitação deu-se oportunidade de ampla consulta nacional.</li> <li>- Aprovação em início do 2.º semestre letivo.</li> <li>- Prevê gradualidade na sua implantação.</li> <li>- Exige medidas preparatórias: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Planejamento prévio</li> <li>. Plano de implantação</li> </ul> </li> </ul>

Cabe-nos entretanto lembrar que o artigo 72, ao admitir a aplicação progressiva da Lei, longe de querer retardar a sua implantação e servir de estímulo aos acomodados ou refratários à renovação, quis apenas garantir o êxito de

sua implementação, permitindo às Unidades da Federação a adoção de medidas preparatórias que não foram previstas quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diante da real procedência de considerações sobre problemas agudos que ora entravam o processo harmonioso do desenvolvimento global na América Latina, o Brasil parece compreender o alcance do desafio lançado pelas recomendações da Conferência de Buenos Aires, e numa tentativa de fertilizar a estrutura de seu sistema educacional, pelo repensar crítico de óbices e soluções até agora apontados, instituiu a recente "Reforma do Ensino de 1.º e 2.º Graus".

Em verdade a Conferência de Ministros da Educação e de Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Países da América Latina e do Caribe, convocada pela Unesco e Cepal e realizada em 1966 na cidade de Buenos Aires, em seu documento final faz considerações sobre a rea-

\* Extrato dos Substídios apresentados para a reunião de Ministros da Educação, realizada em Caracas, Venezuela, em dezembro de 1971.

\*\* Pesquisadora do CBPE.

lidade educacional da América Latina e sugere em suas recomendações medidas renovadoras.

Destacamos, com relação à estrutura dos sistemas educativos e tendo em vista o fato de não virem estas estruturas guardando *uma relação adequada com as exigências da estrutura ocupacional* por não haverem incorporado determinadas especializações requeridas pela sociedade atual e pelo fato de inexistirem *sistemas flexíveis de interdependência dos graus de educação*, a recomendação:

"Revisar a estrutura dos sistemas educativos de tal modo que se adaptem melhor às exigências de uma sociedade em processo de mudança e desenvolvimento" . . . . .

"e que possuam em tempo próprio características que assegurem a unidade do processo educativo e a flexibilidade e inter-relação dos diversos ciclos e modalidades da educação."

Quanto à educação geral e especializada, ressalta a necessidade do efetivo equilíbrio entre educação geral e especializada, com "exigência iniludível de acôrdo com uma concepção integral do homem", bem como alude à estreita relação entre a formação geral e a eficiência técnica, uma vez que quanto mais completa a primeira maiores serão as possibilidades de sucesso da segunda, frente aos novos problemas colocados pela evolução técnica, razão por que recomenda:

"Que na sua educação geral se procure, além de dotar o aluno dos conhecimentos que requer uma cultura sólida geral básica, desenvolver nêle uma atitude responsável frente ao trabalho, estabilidade nas relações humanas, atitudes favoráveis ao desenvolvimento."

Entretanto, os responsáveis pela educação no Brasil, conscientes da magnitude do problema de implantação de uma reforma de ensino que terá de ser radical em sua essência pedagógica para garantia mínima de seu êxito, defrontam-se com o fato inapelável da heterogeneidade da realidade nacional, seja ela social, cultural ou econômica.

Os desníveis dos estágios de desenvolvimento, alcançados em país de extensão e população de porte continental, dificultam sobremaneira a implantação da reforma de ensino como obra coletiva e integrada no organismo cultural.

Diferem pois e fundamentalmente os problemas na natureza e ní-

veis de dificuldades a serem vencidas.

Colocar-se o problema fora do esquema de referência tempo-espaço social, significaria correr o risco de chegar à ingênua perplexidade a que levam conceitos unilateralmente formais, quais sejam o da educação preexistindo como propulsora do progresso ou o conceito oposto, o do desenvolvimento espontâneo presidindo a demanda da educação.

De fato, se no Brasil ao surto de progresso, em dado momento de sua história, correspondeu a corrida para a educação, esta não teve o seu desenvolvimento planejado segundo uma política de ação devidamente integrada ao planejamento geral, tornando-se qualitativa e quantitativamente impotente para assegurar o nível de produtividade que lhe era exigido.

39

### 1. O Ensino Médio antes da Reforma de 1971

O ensino médio tem vivido problemática das mais complexas, da qual seguem alguns aspectos. \*

1) "Insuficiência quantitativa: em 1967, em apuração preliminar, não mais de 20% da faixa etária correspondente estariam matriculados na escola média; 1.866 em 3.956 municípios brasileiros ainda não dispunham, em 1965, de qualquer estabelecimento de ensino médio.

2) Organização inadequada; existência de ginásios especializados em 1.º ciclo e pouca diversifica-

\* ABREU, Jayme — Problemas Brasileiros de Educação. *R. bras. Est. pedag.*, 48 (107): 9-31, jul./set. 1967.

ção dos tipos de ensino médio no 2.º ciclo.

- 3) Fraca taxa de retenção escolar, estimada em tórno de apenas 40% da 1.ª série do ginásio à última do 2.º ciclo.
- 4) Insuficiência de docência qualificada, seja porque a preparação do professorado especializado em faculdade de filosofia se ressentia de defeitos estruturais e circunstâncias de certa extensão, seja porque esse professorado especializado ainda representa um têrço da docência em ação, prevalecendo o professorado admitido por critérios de emergência.
- 5) Insuficiência do período escolar em relação aos programas a cumprir.
- 40 6) Deficiência de prédios escolares e de equipamentos, principalmente para o ensino de ciência.
- 7) Currículos e programas ainda congestionados, não obstante certa redução decorrente da vigência da Lei de Diretrizes e Bases.
- 8) Atribuição à escola média de objetivos coincidentes como os de ministrar cultura geral, profissional especializada e semi-especializada, e preparar o acesso direto a carreiras profissionais de nível superior.
- 9) Fixação em um tipo de cultura geral já defasado em relação à cultura geral moderna, sem a ênfase necessária em ciência e nas práticas de trabalho."

Antes da reforma de 1971, o ensino médio, após um curso primá-

rio em maioria de quatro anos, oferecia 7 anos, no mínimo, divididos em dois ciclos: ginásial de 4 anos e colegial de 3 ou mais anos. Compreendia êsse nível de ensino três modalidades de formação:

1.ª) *Secundária* — que congregava cêrca de 80% dos alunos de nível médio, e que visava precipuamente à preparação para o nível superior de ensino. Tanto seu 1.º ciclo de 4 anos quanto o 2.º ciclo de 3 caracterizavam-se pelo congestionamento de currículos e programas, cujos objetivos obsoletos eram os de valoração de uma cultura geral de antigas elites europeias, dissociada pois dos interesses autônomos da nascente cultura local, alheia ao contínuo e crescente fluir das inovações ditadas pela ciência e tecnologia e, fechada, sobretudo, às incursões de representantes de classes menos afeitas ao seu sofisticado hermetismo — inassimilável, de resto, pela maioria.

2.ª) *Técnica* — destinada às classes média e baixa, sem conteúdo suficientemente delineado que assegurasse de fato a preparação dos quadros técnicos de nível médio de país em desenvolvimento.

Nas três áreas de ensino técnico, a saber: comercial, industrial e agrícola, a matrícula era assim distribuída em 1969:

CURSOS	1.º e 2.º ciclos	%
Comercial.....	412.588	72,0
Industrial.....	141.453	24,8
Agrícola.....	18.262	3,2
TOTAL.....	572.303	100,0

A área do ensino comercial, nitidamente de iniciativa particular, é aquela que exige menores encargos financeiros de implantação e manutenção, ao passo que o ensino industrial e o agrícola serão, por suas características pedagógicas, mais onerosos. Têm sido no Brasil estas duas áreas objeto de iniciativa eminentemente pública.

Ocorre que, estando o país em fase de desenvolvimento, as diferenças percentuais encontradas nas três áreas do ensino técnico ganhariam sentido mais objetivo se analisadas à luz da relação existente entre o real estágio atual desse desenvolvimento e a produtividade da educação institucionalizada.

O Brasil tem sido considerado como país parcialmente desenvolvido, colocado em sexto lugar na América Latina, em escala de índices econômicos, composta à base de renda *per capita*, produtividade industrial, alfabetização, atendimento escolar, condições sanitárias, consumo alimentar, expectativa de vida etc. Estaria o Brasil situado no quadro mundial, entre os 21 países de Nível II, parcialmente desenvolvidos, ao lado de 17 de Nível I, subdesenvolvidos, de 21 de Nível III, semi-avançados e de 16 de Nível IV avançados.

Embora não haja escassez de mão-de-obra no País, é ela pouco eficiente e de técnica rudimentar. O desenvolvimento econômico não dependerá, pois, tanto do aumento quantitativo da força de trabalho quanto de seu aprimoramento.

Considerando-se o natural deslocamento, num país em fase de urbanização e industrialização, na distribuição da população ocupada nos vários setores da economia, da força de trabalho da zona rural para as zonas urbanas onde a qualificação passa a importar cada vez mais, poder-se-ia compreender em parte a desproporção percentual assinalada na matrícula das três áreas do ensino técnico. Ocorre porém que esse deslocamento não se tem dado em volume e rapidez tão acentuados nas décadas de 40, 50 e 60; a escassa preparação do contingente de trabalhadores rurais agrícolas (3,2%) assume assim quantitativamente proporções mais graves se comparada ao percentual de preparação da população que procura os setores do comércio e da indústria.

### Distribuição Setorial da Força de Trabalho no Brasil (Porcentagem no Setor Especificado)

41

SETORES	BRASIL		
	1940	1950	1960
Agricultura.....	68	58	52
Indústrias extrativas.....	3	2	
Indústrias de transformação e construção civil.....	10	13	15
Comércio, transporte, comunicações	9	10	
Serviços: Profissionais, Pessoais e Domésticos.....	10	16	33

Fonte: HAVIGHURST, Robert J. and MOREIRA, J. Roberto, *Society and Education in Brazil*, University of Pittsburg Press, 1966, Tabela 13, pág. 123.

Comparados os índices de matrícula no 2.º ciclo, especialmente entre o ensino técnico e o secundário, onde de fato se refletem as opções profissionais e é mais ní-

tida a diversificação técnica, já se esboçava tendência para o equilíbrio entre a demanda do ensino tradicional secundário e a do ensino técnico.

## 2.º Ciclo

1968

RAMOS DE ENSINO	Matrícula	% do nível
Secundário.....	311 255	39,0
Comercial.....	166 352	20,8
Industrial.....	34 133	4,3
Agrícola.....	6 188	0,7
Normal.....	281 792	35,1
Outros*.....	1 375	0,1
<b>TOTAL.....</b>	<b>801 075</b>	<b>100,0</b>

\* Economia Doméstica, Artístico, Enfermagem.

Fonte: Documento apresentado à Conferência de Ministros da Educação em Genebra — 1970.

42 3.a) *Normal — Formação de Professores Primários* — Esta formação pode ser feita em Escola Normal de grau ginásial de no mínimo quatro séries ou, em Escola Normal de grau colegial de três séries no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial.

Os cursos de nível ginásial destinam-se à formação de regentes de ensino primário e os de nível colegial à formação de professores primários.

Nesta modalidade de ensino são assinaláveis as diferenças existentes em todo o País quanto à distribuição do contingente nêle formado.

Apenas quatro Estados possuem mais de 50% de seu professorado primário formado em curso normal: S. Catarina, Espírito Santo,

Minas Gerais e Rio de Janeiro; Amazonas e Rio Grande do Sul têm cerca de 45% e nos demais a percentagem é menor, atingindo até cerca de 20% apenas de professores titulados, como ocorre em Roraima, Rondônia e Rio Grande do Norte; como média percentual, o Brasil teria cerca de 56% de seu professorado primário titulado.

É a seguinte a composição do magistério primário em exercício:

	1964	1970*	Crescimento	%
Professores titulados.....	161.996	226.395	64.399	39,7
Professores não titulados.....	127.879	180.693	58.724	45,9
<b>TOTAL.....</b>	<b>289.875</b>	<b>412.098</b>	<b>123.723</b>	<b>42,6</b>

\* Estimativa.

Fonte: SILVA, Eurides Brito — Conferência realizada na Universidade Gama Filho.

Como se vê, cresce o percentual de professores não titulados mais acentuadamente que o dos professores titulados. O grau de instrução dos professores não titulados em 1964 é predominantemente o primário, como se segue:

Primário.....	18 671	71,0%
1.º Ciclo.....	17 599	13,7%
2.º Ciclo.....	18.671	14,7%

Fonte: Documento apresentado à Conferência de Ministros da Educação em Genebra — 1970.

*Evasão e produtividade do ensino médio*

O nível de produtividade do ensino médio compatível com os reclamos do desenvolvimento tem

ainda a comprometê-lo, além dos entraves já demonstrados, os fenômenos da evasão e da repetência. Ambos, evidentemente, reflexos diretos de circunstâncias limitadoras de cunho sócio-econômico e pedagógico.

De 1954 a 1966 a progressão da evasão escolar revelou que de cada 1.000 alunos matriculados na 1.<sup>a</sup> série do primário apenas 35 chegavam à 3.<sup>a</sup> série do colégio.

NÍVEL	Série	Matricula
Colegial.....	3. <sup>a</sup>	35
	2. <sup>a</sup>	41
	1. <sup>a</sup>	41
Ginásial.....	4. <sup>a</sup>	53
	3. <sup>a</sup>	65
	2. <sup>a</sup>	80
	1. <sup>a</sup>	101
Primário.....	4. <sup>a</sup>	181
	3. <sup>a</sup>	—
	2. <sup>a</sup>	—
	1. <sup>a</sup>	1 000

Fonte: SILVA, Eurides Brito — Conferência realizada na Universidade Gama Filho.

Um sistema de tão alto grau de seletividade não poderia formar bem um número suficiente de pessoas com as habilitações técnicas necessárias ao domínio da tecnologia moderna, do mesmo modo que não poderia preparar contingente apto a desempenhar atividades não manuais, cada vez mais diversificadas, no comércio e na indústria.

No Brasil, os ginásios comerciais, industriais e agrícolas “não proporcionavam formação adequada à vida profissional, e se propugnavam crescentemente para que o 1.<sup>o</sup> ciclo do ensino médio marchasse para a unificação, a fim de que,

através de uma educação geral não exclusivamente acadêmica nem prematuramente profissionalizante, pudesse atender às exigências do desenvolvimento do País”. \*

O Projeto de Recomendação Internacional apresentado em reunião promovida pela UNESCO em Paris, sobre ensino técnico, aprovado também pela 12.<sup>a</sup> Reunião da Conferência Geral da ONU para Educação, Ciência e Cultura, conceitua a profissão técnica: “A palavra técnico aplica-se às pessoas que trabalham em uma ocupação que requer preparação científica e tecnológica, intermediária entre a do trabalhador qualificado e a do pessoal de quadros superiores.” “Em face dos enormes progressos técnicos que se estão realizando ou se prevêem em todos os países do mundo, a educação deve preparar as pessoas para viverem numa era tecnológica.”<sup>1</sup>

43

O processo educativo, de fato, deve ser considerado não apenas em função de seus resultados sociais, devendo também atender à evolução científica e tecnológica, integrando o homem num esquema flexível de adaptação a incessantes mudanças.

Isto não significa, no entanto, “que a educação deve estar subordinada ao desenvolvimento econômico e conformar-se dentro de um modelo pragmático e utilitário”, antes significa que a educação não se

\* Informe Preliminar do Ministério da Educação para a Conferência de Caracas — dezembro 1971.

<sup>1</sup> FREITAS, Ivan Gonçalves de — *Mão-de-Obra Industrial na Guanabara* — 1967. — Monografias do Instituto de Ciências Sociais — Vol. 4 — p. 75.

pode isolar das exigências do desenvolvimento econômico, da evolução da ciência e da tecnologia, devendo formar o cidadão capaz de compreender e avaliar êsse progresso. Importa pois também e muito que, em mudança de estrutura curricular, se integrem e concilitem educação geral e educação para o trabalho. *Cultura geral*, entendida em seu sentido moderno, não exclusivamente constituída mas certamente dominada pela ciência e tecnologia, seria a meta a ser atingida, como instrumento válido, embora não necessariamente profissionalizante, para o exercício de várias atividades ocupacionais.

44

Tendo sido o Brasil, tradicionalmente, um país onde predomina o ensino médio de cultura geral (cerca de 80% das matrículas do nível), de objetivos nitidamente propedêuticos ao nível superior de ensino, a idéia de terminalidade nos níveis primário e médio esbarrou sempre em empreendimentos gerados de preconceitos.

Da década de 40, do pós-guerra para cá, tem crescido a oferta de pessoal com educação de nível médio em relação à população ativa de 15 a 64 anos. O predomínio do ensino propedêutico, entretanto, demonstra que não tem sido dada maior importância à formação dos quadros de posições intermediárias para o desenvolvimento do País.

Por "oferta potencial" entende-se o número de pessoas que, possuindo o curso médio, não se incluem na força de trabalho; "oferta real" refere-se àqueles que, nas mesmas condições, integram na força de trabalho.

## Oferta e Procura de Pessoal com Educação de Nível Médio \*

(Em Milhares)

	1940	1950	1960	1970**
Oferta real.....	236	515	1 042	1.887
Oferta potencial...	359	900	1.838	3.774
População entre 15 e 64 anos.....	14.000	17.200	20.800	27.000
% da oferta real sobre a população de 15 a 64 anos....	2	3	5	7

\* Não se incluem os que ultrapassaram o nível médio.  
\*\* Estimativa.

Fonte: GOUVEIA, Aparecida Joly e HAVIGHURST, R. J. — *Ensino Médio e Desenvolvimento*. S. Paulo, Editora Melhoramentos, 1969, p. 191.

Estimativas a respeito do *deficit* do pessoal com educação de nível médio demonstram que, embora haja aumentado em números absolutos a partir de 1940, também tem crescido o percentual que a oferta representa em relação à demanda.

## Deficit de Pessoas com Educação de Nível Médio no Brasil

(Em Milhares)

ANO	Oferta	Demanda	Deficit	% oferta sobre a demanda
1940.....	236	518	282	46
1950.....	515	853	308	61
1960.....	1.042	1.433	391	73
1970*.....	1.887	2.394	507	79

\* Estimativa.

Fonte: GOUVEIA, Aparecida Joly e HAVIGHURST, R. J. — *Ensino Médio e Desenvolvimento*. S. Paulo, Editora Melhoramentos, 1969, p. 197.

## Estimativas Demográficas e de Matrícula \*

**Tabela 1. Estimativa da População de 7 a 14 Anos**

REGIÕES FISIOGRAFICAS E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
NORTE.....	669,2	695,7	718,5	742,7	767,3	791,2	817,0	843,5	871,9	899,4
NORDESTE.....	3.488,7	3.567,1	3.689,3	3.882,8	3.973,9	4.067,3	4.163,3	4.262,2	4.363,8	4.468,4
LESTE.....	5.713,8	5.858,5	6.007,3	6.160,4	6.316,8	6.477,3	6.442,0	6.811,2	6.985,1	7.163,9
SUL.....	6.151,2	6.396,9	6.705,5	6.923,6	7.205,8	7.502,8	7.814,2	8.140,8	8.483,4	8.843,0
CENTRO-OESTE.....	868,5	911,0	955,8	1.002,5	1.051,7	1.103,1	1.157,0	1.213,5	1.272,8	1.335,0

Critério de elaboração:

- a) Com base nas estimativas da população do Serviço Nacional de Recenseamento — *Anuário Estatístico do Brasil* — 1965 e nos índices do grupo etário de 7 a 14 anos/população total, determinados em relação aos resultados do Censo Escolar de 1964 — Volume I — Apurações Preliminares.
  - b) Valores para os anos de 1971 a 1975 estimados pelo Subgrupo de Recursos do Grupo de Reforma do Ensino Fundamental.
- Mosso, Carlos Ribeiro — Relatório do 1.º Grupo de Trabalho sobre a Reforma do ensino Médio e Primário — MEC.

**Tabela 2. População Escolarizada no Ensino Fundamental (Primário e Ginásial)**

REGIÕES FISIOGRAFICAS E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
NORTE.....	458,8	497,5	533,5	572,6	614,7	660,6	710,0	762,7	819,6	881,1
NORDESTE.....	1.924,1	2.215,7	2.445,9	2.601,6	2.768,8	2.948,1	3.140,4	3.346,8	3.568,2	3.864,6
LESTE.....	4.417,8	4.700,7	4.848,3	5.120,3	5.409,3	5.716,8	6.043,8	6.391,0	6.761,4	7.155,9
SUL.....	5.089,0	5.324,0	5.775,6	6.122,6	6.491,8	6.884,3	7.301,6	7.745,4	8.217,5	8.719,8
CENTRO-OESTE.....	599,5	651,6	755,8	819,7	889,2	964,9	1.047,2	1.136,8	1.234,3	1.310,3

Critério de elaboração:

- Com base na matrícula no Ensino Primário Comum e Ginásial nos anos de 1966, 1967 e 1968, levantada pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura — *Anuário Estatístico do Brasil* — 1969.
- Valores para os anos de 1969 a 1975 estimados pelo Subgrupo de Recursos do Grupo da Reforma do Ensino Fundamental.

**Tabela 3. População Escolarizada de 7 a 14 Anos no Ensino Fundamental**

REGIÕES FISIOGRAFICAS E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
NORTE.....	387,9	422,3	450,9	481,6	514,5	550,0	587,9	628,6	672,3	719,2
NORDESTE.....	1.731,9	1.887,4	2.083,9	2.217,2	2.360,1	2.513,3	2.677,6	2.853,9	3.043,3	3.246,5
LESTE.....	3.710,9	3.931,6	4.035,6	4.263,2	4.505,1	4.762,7	5.036,4	5.327,6	5.637,8	5.968,4
SUL.....	4.229,7	4.407,9	4.752,1	5.038,9	5.344,0	5.668,3	6.013,4	6.380,4	6.770,8	7.186,2
CENTRO-OESTE.....	509,5	550,9	628,8	682,7	741,3	805,1	874,6	950,1	1.032,3	1.121,8

Critério de elaboração:

- Da tabela 2, tiramos 50% da matrícula no ginásial e 10% de matrícula no Ensino Primário Comum, relativos à estimativa da população maior de 14 anos matriculada nos referidos níveis.
- Os valores para os anos de 1969 a 1975 foram estimados pelo Subgrupo do Grupo da Reforma do Ensino Fundamental.

**Tabela 4. Deficit entre a População Estimada de 7 a 14 Anos e a Matrícula no Ensino Fundamental**

REGIÕES FISIOGRAFICAS E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
NORTE.....	214,4	199,2	185,9	172,4	152,6	130,6	107,0	30,8	63,7	48,5
NORDESTE.....	1.564,6	1.351,4	1.243,4	1.282,2	1.169,1	1.125,5	1.040,5	947,9	860,9	722,3
LESTE.....	1.388,8	1.255,7	1.269,8	1.149,4	1.012,0	882,0	726,0	565,2	416,7	54,4
SUL.....	1.062,2	1.072,9	929,9	802,7	791,4	778,9	764,6	748,4	754,3	797,0
CENTRO-OESTE.....	269,0	259,4	203,0	182,8	162,5	138,2	119,8	79,4	39,5	23,2

Critério de elaboração:

- Tabela preparada pela diferença entre as tabelas 1 e 2.
- Valores para os anos de 1969 a 1975 foram estimados pelo Subgrupo de Recursos do Grupo da Reforma do Ensino Fundamental.

**Tabela 5. Deficit entre as Populações Escolarizável e Escolarizada, na Faixa Etária de 7 a 14 Anos**

REGIÕES FISIOGRAFICAS E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
NORTE.....	282,3	170,4	263,9	116,6	247,2	234,7	221,6	206,3	188,9	169,1
NORDESTE.....	1.756,8	1.679,7	1.605,4	1.665,6	1.613,8	1.554,0	1.485,7	1.408,3	1.320,5	1.082,9
LESTE.....	2.002,9	1.926,9	1.971,7	1.897,2	1.811,7	1.714,6	1.605,6	1.483,6	1.347,3	1.195,5
SUL.....	1.921,5	1.989,0	1.953,4	1.884,7	1.861,8	1.834,5	1.800,8	1.808,8	1.847,9	1.888,1
CENTRO-OESTE.....	359,0	360,1	327,0	319,8	310,4	298,0	282,4	263,4	240,5	213,2

Critério de elaboração:

- Diferença entre as tabelas 1 e 3.
- Valores do 1969 a 1975 estimados pelo Subgrupo de Recursos do Grupo da Reforma do Ensino Fundamental.

## Articulação do Ensino Médio com o Ensino primário e Superior

Em 1968, a cada 4 alunos do ensino primário correspondia 1 aluno no nível médio, e a cada 11 alunos do nível médio correspondia 1 aluno de nível superior.

A desarticulação entre o ensino médio e os outros dois níveis, primário e superior, se deve a fatores de vária ordem, pedagógicos, econômicos e sociais, gerando o que se pode chamar de incoerência interna do sistema.

48 No relatório apresentado pelo Brasil à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina (Santiago do Chile — março — 1962), demonstra-se como o sistema escolar brasileiro se constituiu de três sistemas independentes: o primário, o médio e o superior. Entre êsses três sistemas “escondem-se ainda dois outros sistemas disfarçados, o de preparo para o exame de admissão à escola média e o do exame vestibular ao ensino superior.”

Estaria aí um dos aspectos mais antidemocráticos do ensino brasileiro. O sistema de ensino condicionado por uma estrutura social seletiva não chegou a realizar um dos valores preconizados pela cultura — o da igualdade de oportunidades. O prosseguimento nesta linha contraditória de meios institucionais divergentes em relação aos valores preconizados pela cultura, levaria o Brasil ao que R. K. Merton chama de anomia social quando “a cultura faz exigências

inatingíveis para aqueles que se situam nas camadas inferiores da estrutura social”.

O crescimento demográfico, o desenvolvimento da industrialização, a migração interna para as capitais, produziram considerável aumento de matrícula no curso primário, ocasionando conseqüentemente pressão às portas do ensino médio. A expansão do ensino médio por sua vez veio agravar as condições, já dramáticas, de ingresso no nível superior.

Atestam a gravidade do problema dêsses dois pontos de estrangulamento do sistema o aparecimento em grande quantidade dos chamados “cursinhos” de treinamento (*coaching*), em órbita particular, a fim de preparar para os dois exames de ingresso nos níveis médio e superior: o exame de admissão ao ginásio e o exame vestibular.

O exame de admissão ao ginásio tornou-se, de alguns anos para cá, de tal modo seletivo que a preparação para êle tem por vezes início já na 3.<sup>a</sup> série do curso primário. Essa prática de mero adestramento para um exame altamente competitivo já seria condenável em níveis mais altos de adiantamento escolar, como é o caso da habilitação aos exames vestibulares após o 2.<sup>o</sup> ciclo do ensino médio; que dizer-se então do adestramento em fase inicial da educação, quando maiores deveriam ser os cuidados com a formação da personalidade, com a integração da criança no meio social fora do lar, com o incentivo à renovação e desenvolvimento do seu modo de ser?

Os exames vestibulares têm sido meros selecionadores de candidatos também adestrados em conhecimentos muitas vezes em nível das séries iniciais do próprio curso superior, no qual tentam ingresso.

No ensino superior, embora as vagas, em números absolutos, tenham aumentado, estatísticas do MEC revelam, por paradoxal que pareça, que a oferta de matrícula na maioria dos principais cursos tem caído entre os anos de 1964 a 1968.

Os exames vestibulares para ingresso no nível superior não apresentam todos o mesmo teor de dificuldade, variando de carreira para carreira; faculdades há de carreiras de menor prestígio, onde a oferta é maior do que a procura ao lado de outras como as de Medicina e Engenharia onde o que existe é *deficit* de vagas.

### Exames Vestibulares — Brasil \*

ANO	Candi- datos inscritos	Candi- datos aprovados	N.º de vagas	Superavit de vagas
1964.....	97.481	47.219	57.990	10.771
1965.....	125.106	47.004	58.929	11.235
1966.....	136.669	51.223	60.137	8.914
1968.....	227.237	91.513	101.160	6.917

\* A articulação do ensino médio com o superior — Conselho Estadual de Educação do Estado da Guanabara 1967.

## 2. Inovação e Reforma do Ensino de Nível Médio

A promulgação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, deu novas Diretrizes e Bases para o en-

sino de 1.º e 2.º graus; instituindo o Ensino Fundamental de 8 anos, visou à atualização constante e progressiva da educação para atender a “tendências e necessidades de cada momento e de cada comunidade”. \* O aumento previsto da escolarização é de 4 para 8 anos e esta será obrigatória e gratuita. Esta correlação de obrigatoriedade e gratuidade está regulamentada no artigo 176, § 3.º, inciso II da Constituição.

Medidas de emergência, visando à adaptação em localidades, zonas ou mesmo regiões em que não haja ainda condições para a implantação do Ensino Fundamental, estão previstas em moldes a suprir gradativamente deficiências locais.

A nova lei introduziu profundas alterações no sistema do ensino, ferindo aspectos críticos da sua problemática, tais como:

### 1 — *Insuficiência quantitativa*

**INOVAÇÃO:** o ensino de 1.º grau instituiu-se como formação básica para todos (obrigatória e gratuita), dobrando de 4 para 8 anos sua faixa de duração. Procedeu-se à unificação do ensino primário, 4 anos, com o ensino médio do 1.º ciclo, 4 anos.

Para tanto, está prevista a instituição progressivamente generalizada das chamadas Unidades Integradas

\* Exposição de Motivos 273, de 30-3-71, do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura.

de Ensino, ou Escolas Integradas que se consituirão de conjuntos de escolas de nível primário, ginásial e, em alguns casos, colegial.

Procurando o aproveitamento ótimo da rede escolar já existente, serão integradas escolas primárias (que se situem em áreas definidas segundo zoneamento por critérios de proximidade física) e escolas de nível médio, como órgãos polarizadores. Esse conjunto de escolas teria direção administrativa comum, integração pedagógica de currículos e programas, orientação educacional etc.

50 Sempre que se torne possível, o ensino fundamental deverá funcionar ou em um mesmo prédio, ou em prédios apropriados em uma só área, "campus" escolar, onde oficinas, laboratórios, bibliotecas, cantina, centros de esporte etc. seriam de uso comum ao conjunto de cursos: fundamental e de 2.º grau.

A integração administrativa e pedagógica de várias escolas em torno de um núcleo de 1 ou mais ginásios (ou ginásio-colégio), de que trata o art. 3.º da Lei, facilitará a instituição do sistema de rodízio do ano letivo, possibilitando "ampla utilização da capacidade física das escolas, com um aumento até de 50% na oferta de matrículas; mediante alternativa dos períodos de férias e ocupação do prédio escolar durante os 12 meses do ano. Por este regime, cada escola

funcionará em etapas, com clientela diferenciada".\*

Sugere-se o estabelecimento de 2 períodos de aulas de 4 meses cada, intercalados por períodos de 2 meses de férias.

A unificação do nível primário e do 1.º ciclo do nível médio e a conseqüente extensão da escolaridade obrigatória, tal qual estão expressas na lei, parecem indicar propósito de democratização do ensino do ponto de vista social, econômico e humano:

a) social — a educação básica mais demorada permitirá a integração mais global do educando na complexa vida moderna, tornando-o um cidadão do seu tempo;

b) econômico — ao ser propiciada formação básica de cultura geral mais ampla estarão sendo assegurados aos futuros quadros técnicos, recursos que lhes permitirão melhor e mais rápida adaptação às mudanças tecnológicas do desenvolvimento, ao mesmo tempo que lhes estará sendo oferecida oportunidade de cooperarem mais efetivamente na própria aceleração do progresso.

c) humano — a formação cultural mais longa permite mais completo desenvolvimento das potencialidades do educando, valorizando-lhe a dimensão humana.

Vários são os países que adotam a escola unificada ou sistema semelhante:

\* "Ensino Fundamental e Espaço Físico" — Departamento de Ensino Fundamental — Rev. Educação, n.º 1. 1971.

## Países com Ciclo Único no Ensino Médio \*

AMÉRICA	EUROPA	ÁSIA
1 — Colômbia 2 — Honduras 3 — Nicarágua 4 — Paraguai	1 — Grécia	1 — Filipinas 2 — Nova Zelândia

## Países com Escola de Nível Primário e de Ginásio Unificados

### AMÉRICA

1 — Chile	— escola consolidada
2 — Ilhas Falkland	— MULO School e UIO School — escola primária superior de 8 anos
3 — Surinam	

### ÁSIA

1 — Viet-Nam do Norte	—
-----------------------	---

### EUROPA

1 — Alemanha Oriental	— escola de ensino geral e politécnica
2 — Áustria	— escola primária superior podendo dar ingresso ao 2.º ciclo da Realschule ou Realgymnasium
3 — Bulgária	— onze anos de estudos gerais e politécnicos
4 — Dinamarca	
5 — Finlândia	— em escolas que preencham determinadas condições
6 — Hungria	— escola de ensino geral
7 — Irlanda	— excepcionalmente
8 — Luxemburgo	— escola primária superior, com 8, 9 e 10 anos de estudos
9 — Noruega	
10 — Países Baixos	— escola primária superior
11 — Polónia	— escola com 11 anos de estudos
12 — România	— escola com 11 anos de estudos
13 — Suécia	— enhetsskola com 9 anos de estudos
14 — Suíça	— Sekundarschule
15 — Tchecoslováquia	— escola de ensino geral e politécnico
16 — Ucrânia	— escola de ensino geral e politécnico
17 — União Soviética	— escola de ensino geral e politécnico
18 — Iugoslávia	— o ensino de 2.º grau: dos 15 aos 19 anos

51

\* CUNHA, Nádía Franco da — Trabalho apresentado à 3.ª Conferência Nacional de Educação — Salvador, Bahia — 1967.

Observação: A inclusão de países que unificaram a escola primária e o ginásio, dos sete aos quatorze ou quinze anos, não significa que nesses países só exista esse tipo de escola para ministrar a escolaridade obrigatória. Por vezes essa escola unificada e a escola segmentada coexistem nos níveis primário e ginásial, prevalecendo um ou outro tipo de organização.

Fonte: *L'Education dans le monde*. III — L'Enseignement du second degré — UNESCO, 1963.

2 — *Organização curricular inadequada; congestionamento de currículos e programas; atribuições à escola média de Objetivos múltiplos concomitantes.*

INOVAÇÃO: Com os currículos e programas, agora em fase de reformulação, procurar-se-á

"a) favorecer a continuidade do processo educativo (coerência vertical);

b) atender às diferentes condições dos alunos, permitindo um fluxo escolar contínuo;

c) levar em conta as características do meio, os recursos humanos, os materiais existentes e o tempo de aula disponível;

52 d) estabelecer, em cada ano escolar, a integração das atividades pelo relacionamento de áreas afins de estudo e de prática (coerência horizontal) e por seu entrosamento com problemas reais".\*

"No ensino fundamental o enfoque deve ser polivalente, pois a finalidade maior é a formação do aluno, o que inclui o reconhecimento pelo educando dos próprios interesses e capacidades prováveis e a valorização do trabalho em qualquer de suas modalidades.

Quanto mais opções de atividades forem oferecidas ao aluno, maiores oportunidades terá ele de afirmar-se como pessoa".\*\*

• Relatório do 1.º Grupo de Trabalho para propor a reforma do ensino médio e Primário — Relator: Jayme Abreu.

•• Idem.

O espírito de democratização e diversificação que parece nortear a reforma integrou dois tipos de educação: a educação visando ao conhecimento e a educação visando à ação. A primeira, que desenvolve no indivíduo a inteligência geral, e a segunda, que o profissionaliza, deverão manter uma relação de complementaridade, de integração equilibrada.

A escola fundamental, ou de 1.º grau, é a grande escola para todos e a cultura que oferece, a cultura comum a todo cidadão, indispensável para a compreensão da vida humana.

A escola média, ou de 2.º grau, é a escola que qualifica para ingresso na força de trabalho; será propedêutica para o ensino superior na mesma medida em que foi propedêutica a escola fundamental ou de 1.º grau para a escola de 2.º grau — "Todo nível atingido deve, por si só, levar ao nível imediatamente mais alto."

Não havendo ciclos, etapas dentro de cada grau, foi eliminado o exame de admissão ao ginásio. Os estudos, por disciplinas, áreas de estudo ou atividades, terão sua duração fixada em horas, com margem de tempo máximo e mínimo, podendo cada aluno imprimir seu próprio ritmo de aprendizagem. Existe também a possibilidade de inscrição por disciplina segundo o nível de adiantamento.

A organização curricular será pois flexível, variada e permitirá articulação natural entre o 1.º e 2.º graus.

O equilíbrio de dosagem da cultura geral e cultura técnica torna-se mais delicado no 2.º grau e é essa a área que tem causado aos educadores e especialistas maiores problemas. Não sendo possível conceber terminalidade da escola média, de qualquer tipo, sem que haja habilitação produtiva, após 11 ou 12 anos de estudo, não é igualmente admissível abdicar-se da formação cultural e social que ajusta o cidadão ao seu tempo.

A lei da reforma prevê núcleo comum de disciplinas de cultura geral para cada grau, bem como núcleos mínimos exigíveis em cada habilitação profissional no 2.º grau. O artigo 5.º, § 1, estabelece: "Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino do 1.º grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais.

b) no ensino de 2.º grau, predomine a parte de formação especial. § 2.º — A parte de formação especial do currículo.

Ainda no mesmo artigo, § 2.º, lê-se: "A partir da formação especial do currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1.º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2.º grau.

b) será fixada, quando se destinar à iniciação e habilitação pro-

fissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados."

"Art. 6.º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprêgo, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento."

A formação de quadros profissionais de nível médio, motivados por retribuição financeira compensadora, levaria à produção de qualidade que garanta a exportação acreditada, contínua e crescente de bens manufaturados, a exemplo do que acontece em países europeus, como a Alemanha, cujo *made in Germany* por si só assegura a preferência ao preço mais alto; como se sabe, grande parte da responsabilidade pela qualidade do produto alemão repousa na excelência do técnico, via de regra com instrução de nível médio. A formação técnica acurada aliada à formação de cultura geral bem orientada produzem o profissional responsável, apto, consciente de seu próprio valor na sociedade, cioso de sua habilidade; são êsses os principais motivos que fazem com que o produto estrangeiro, principalmente europeu, mantenha o mesmo nível de qualidade durante anos a fio, des-

de o lançamento, havendo sempre a preocupação de mesmo suplantarem os níveis já atingidos.

### 3 — *Insuficiência de docência qualificada.*

**INOVAÇÃO:** Previu-se o preparo de curta duração, em nível superior, para obtenção de licenciatura de 1.º grau de professores que lecionarão na escola fundamental, da 1.ª à 8.ª série. Para reforçar a rede existente, deverá ser criado "um novo tipo de faculdade, mais modesta, a surgir nas comunidades menores". \*

A lei reflete preocupação de elevar o *status* de professores e especialistas.

54

O valor dos salários tanto de professores como de especialistas dependerá do nível de formação e não mais do grau escolar em que exerçam suas atividades.

Tornou-se compulsória a existência do Estatuto do Magistério (art. 36).

A formação do corpo docente do ensino de 1.º e 2.º graus deverá ser feita em vários níveis e deverá ajustar-se às diferenças culturais de cada região do País (art. 30).

A lei é flexível: apóia as já existentes e mesmo sugere novas iniciativas criadoras de experimentação no processo de sua implantação gradativa.

\* Exposição de Motivos 273, de 30-3-71, do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura.

### 3. **Articulação do Ensino do Segundo Grau com o Ensino Superior**

A reforma universitária iniciada em 1966, visou à "expansão disciplinada" do ensino superior procurando atender às necessidades locais e nacionais e controlando despesas no sentido de dinamizar em nível ótimo o organismo já existente. Esta racionalização da produtividade da universidade procurará integrar serviços, de modo que haja aproveitamento integral de equipamentos, prédios e sobretudo do corpo docente que deverá ampliar seu horário de trabalho.

Tanto do ponto de vista dos custos operacionais quanto da eficiência, é preferível ampliar as boas unidades já em funcionamento.

Um dos aspectos da reforma foi a iniciativa de concentrar em um primeiro ciclo de estudos básicos, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, estas funções:

1. recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação dos alunos;
2. orientação dos alunos para escolha da carreira profissional;
3. realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.

Esses itens dizem respeito de perto à articulação entre os níveis médio e superior de ensino, problema complexo e comum a quase todos os países, desenvolvidos ou não. A escassez de vagas em primeiro lugar, condicionada em geral pela

ausência de recursos financeiros e pela política educacional de sociedades fechadas, a mobilidade sócio-econômica de classes e o zelo exagerado da universidade na preservação de alto nível de complexidade de conteúdos, como sinônimo obsoleto de qualidade — o que tem levado as universidades a atitudes que julgam ser de “legítima defesa” de seus padrões — constituem os motivos que vêm agravando consideravelmente o problema de ingresso no ensino superior, acentuando a desarticulação entre os níveis de ensino envolvidos.

No que se refere ao ponto de vista da universidade, quanto ao controle rigoroso do ingresso de sua clientela, convém lembrar que “nunca em país nenhum, se pretendeu ter a maior parte de sua população na universidade ou mesmo interessada nela. Ao contrário, o que se vê nos países mais desenvolvidos é o crescente enriquecimento dos quadros técnicos de nível médio, como ocorre em países como a Suécia, Dinamarca, Holanda, Alemanha etc.

Para os quadros de nível superior reserva-se aquela minoria altamente capaz, por ser a formação de seus integrantes mais exigente e mais cara do que a dos de nível médio e porque grande parte dos trabalhos técnicos é executada na realidade pelo técnico de nível médio, cabendo essencialmente ao profissional de nível superior as tarefas de planejamento, supervisão e controle”. \*

\* CUNHA, Nádya Franco da — O acesso à Universidade. Documento básico apresentado à IV Conferência Nacional de Educação — 1969.

Com a reforma universitária, colocam-se em âmbito próprio as tarefas de recuperação de deficiências trazidas da escola média, no que tange à preparação especializada para cada uma das múltiplas carreiras do ensino superior; essas tarefas fogem às atribuições de escola média, entre as quais não deve ser incluída a obrigação de corresponder às exigências de caráter técnico-especializado diversificado, que o ensino superior lhe reclama inadequadamente.

A implantação progressiva de ambas as reformas pretende atenuar e aparar as principais arestas de problema tão agudo, qual seja o da articulação dos níveis médio e superior.

A escola média tem, no novo diploma legal, reconhecido formalmente o caráter de terminalidade que lhe é próprio. Esse caráter terminal traz em si mesmo também o caráter de continuidade, pois, linda uma etapa, pressupõe-se estejam seus concluintes potencialmente aptos a prosseguir em estudos mais avançados, sem que se faça para isso preparação “*a la tere*”.

“À medida que a escola média se torne uma escola para todos, deixará de ser um mero instrumento preparador de elites (como no passado) para o ensino superior e cada vez mais honrará seu compromisso fundamental de preparação, em nível médio, para o trabalho, das novas classes que chegam a ela e que, em maioria, não

pretendem prosseguir nos estudos." \*

Convém porém aduzir opinião de especialistas em estudos sobre oportunidades econômicas e escolaridade de nível médio, no que se refere à justiça social no atendimento às classes pobres e às áreas rurais mais isoladas. "Sabemos que, em nenhum país, a taxa dos que concluem o nível médio é a mesma em tôdas as classes sociais. Em outras palavras, em tôdas as sociedades, a proporção dos que concluem um curso de nível médio é maior entre os jovens provenientes de camadas mais elevadas do que entre os oriundos de famílias menos favorecidas. Portanto, nenhum país atende plenamente ao critério da justiça social, se bem que, a êste respeito, alguns países se coloquem em posição melhor que outros". \*\*

56

A orientação na escolha da carreira, realizada dentro da própria universidade — outra função do

\* CUNHA, Nádía Franco da — Comentário sobre: "Colégio Universitário, problema universal — uma solução brasileira". *R. bras. Est. Pedag.*, 45 (101): 55-62, jan./mar. 1966.

\*\* GOUVEIA, Aparecida Joly e HAVIGHURST, R. J. — *Ensino Médio e Desenvolvimento*. S. Paulo, Editora Melhoramentos, 1969, p. 209.

ciclo de estudos básicos — tem, entre outras, a vantagem de possibilitar margem maior de acêrto, pois se dirige a jovens mais amadurecidos em relação aos de nível médio, e em contato pleno com o meio universitário e seu leque de opções profissionais. Com essa finalidade, os "estudos básicos comuns a todos os cursos" se justificam plenamente.

É, no entanto, prudente convir em que, como procedimento pedagógico em si mesmo, está ainda por ser decidido quanto à real conveniência de tais estudos básicos em todos os cursos universitários.

Em Medicina, por exemplo, curso de seis anos de duração, e um dos de mais difícil ingresso (há candidatos que tentam o vestibular 3 a 4 vêzes), a instituição de 1 ou 2 anos de estudos básicos gerais deverá partir de base curricular bem planejada, a fim de que não sejam colocadas em jôgo as possíveis vantagens dessa prática, no que se refere a tempo e objetividade dos estudos.

Estamos, pois, diante da tarefa de implantação de duas reformas, tarefa desafiadora cujo êxito dependerá da efetiva conjugação de esforços para sua operacionalidade, tão objetiva quanto criadora.

## Reforma das Secretarias Estaduais de Educação e Cultura: Dificuldades e Caminhos \*

Michel Debrun \*\*

Em sua maioria, as Secretarias Estaduais de Educação e Cultura não se acham preparadas para enfrentar as novas tarefas que decorrem da expansão acelerada do sistema escolar, das mudanças qualitativas exigidas por essa expansão, enfim, da necessidade de relacionar o desenvolvimento educacional com os imperativos nacionais, regionais e locais do desenvolvimento sócio-econômico. Não lhes falta, apenas, um instrumental adequado de planejamento, mas também, em alguns casos, condições mínimas de funcionamento rotineiro.

\* Este trabalho foi redigido em 1968, havendo se alterado, evidentemente, de lá para cá, as situações a que se refere. No entanto, a atualidade de algumas colocações talvez justifique sua divulgação neste número dedicado à reforma do ensino. O leitor ficará advertido quanto a eventuais descompassos ou modificações ocorridas, inclusive no que diz respeito às denominações dos órgãos e serviços.

\*\* Professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Univ. Estadual de Campinas. Ex-perito da Unesco.

Ante essa situação, os propósitos reformistas têm tomado grande impulso desde os anos 60, e se multiplicam à medida que crescem as deficiências e exigências: não há Secretaria que, de lá para cá, não tenha servido de terreno à experimentação de várias tentativas, improvisadas ou "científicas". Excetuando-se, porém, as poucas que enveredam por uma racionalização bem definida no seu projeto, continua nos seus progressos e cada vez mais "auto-sustentada", — pode-se dizer que, em geral, as boas intenções têm alternado constantemente com os esquecimentos, e contradições. Na maioria das Secretarias, a situação pode ser resumida da seguinte maneira:

57

1. Existe geralmente uma lei de reorganização da Secretaria, que remonta já há alguns anos.<sup>1</sup> Só que essa lei não está aplicada; ou é pouco aplicada, e mesmo desvirtuada em seus fins e modalidades.

<sup>1</sup> Foi sobretudo no período 1962-65 que essas leis surgiram.

2. Coexistindo com a estrutura ideal, tem vigência uma estrutura que permite o funcionamento vegetativo do sistema. Representa um compromisso entre a lei, a situação anterior a ela, e as exigências que decorrem da evolução da situação desde que a reforma foi decretada.

3. Manifestam os responsáveis atitudes de desinteresse, tanto em relação à estrutura ideal, considerada "inaplicável" ou "ultrapassada" conforme os casos, quanto à estrutura factual, vista como "arcaica", ou "burocrática" ou "personalista", ou tudo isso ao mesmo tempo.

58

4. Busca-se, pois, um nôvo modelo, mas aqui surge a oscilação evocada: muitos Secretários ora procuram a colaboração de determinada entidade, pública ou privada, nacional ou estrangeira, ora escolhem um caminho diverso, não raro completamente oposto. O que faz com que a maioria das tentativas nem chegue a se concretizar. Os *dossiers* se acumulam nas gavetas, a lembrança dos projetos anteriores desaparece rapidamente da memória coletiva. Ou então, de repente, adota-se uma das perspectivas concorrentes e manda-se, em regime de urgência, um projeto para a Assembléia Legislativa. Caso o projeto venha a ser adotado, sua efetivação prática leva meses. Ou ainda não se efetiva, ou se efetiva de modo truncado, com inúmeros desvirtuamentos. Volta-se à situação anterior, de dualidade entre uma lei "ideal" e vazia e as estruturas educacionais que procuram reencontrar seu caminho tradicional, com algumas

modificações superficiais de ritmo e de conteúdo. Não há, pois, nem a continuidade nem a organicidade que permitiriam, depois de algum tempo, avaliar cientificamente os resultados de uma experiência em curso. Nessas condições, nem sequer existe a possibilidade de aproveitar as lições do passado, de constituir as experiências fracassadas em patamar de novas experiências.

Quais as causas dessa indefinição? Incriminam-se, sobretudo, os hábitos e expectativas clientelísticos, rotineiros, ou burocráticos dos educadores e administradores locais. Tais fatores podem ser chamados de *sócio-institucionais*: influenciando ou não a legislação, possuem vigência durável — em todo caso não mudam de um dia para outro, de acôrdo com a personalidade dos agentes do sistema educacional.

De fato, boa parte da resistência à modernização se deve à própria inércia dos sistemas que se trata de transformar. Se não têm atingido, espontaneamente, certo grau de modernização, a racionalização provocada corre o perigo de não poder "pegar", de não encontrar ressonância, terreno onde se enraizar. A decolagem, veremos, supõe uma "pré-decolagem". Mas a investigação não pode limitar-se a êsse aspecto:

1. Os fatores sócio-institucionais locais não são sempre negativos, mesmo nos Estados pouco desenvolvidos. Em muitos Estados, as expectativas de mudança — senão a própria mudança — se torna-

ram, ou estão se tornando, institucionais: a sociedade inclusive exerce pressão continuada, cada vez mais atuante, sobre o sistema educacional, no sentido da sua racionalização.

2. Nesse contexto, parcialmente fluido, transicional, a atuação pessoal dos responsáveis pelo sistema educacional, as relações que se estabelecem entre eles — ou seja, os fatores *sócio-psicológicos* — tudo isso tem grande importância. Na medida em que o sistema não se acha cristalizado existe, notadamente, a possibilidade de se exercer uma arbitragem entre o arcaico e o novo; um desempenho negativo dos líderes tem sempre um efeito próprio, que pode inclusive resultar numa degradação contínua do sistema, em vez de haver correção ou limitação automática dos desgastes pela sua dinâmica interna.

3. Teremos também de levar em conta a *insuficiência dos modelos racionalizadores* propostos à adesão dos responsáveis, por entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras. Mesmo quando esses modelos não emanam de pessoas de outros Estados, ou outros países, não atentam suficientemente, via de regra, para as peculiaridades e possibilidades educacionais locais.

4. Mencionemos finalmente *fatores sócio-institucionais* que transcendem o âmbito estadual, ou melhor, que exprimem as relações duráveis — e a tendência histórica da evolução de tais relações — entre esse âmbito e o âmbito federal (e, acessoriamente, regional). Consta-

teremos que algumas das incertezas e falhas do âmbito estadual provêm da dificuldade ou da impossibilidade, por parte dos responsáveis estaduais, de prever e controlar as iniciativas do âmbito federal, no que concerne às suas conseqüências sobre os sistemas educacionais dos Estados: nessa situação de dependência não podem senão oscilar entre uma teimosia que os fatos podem a qualquer momento castigar, e uma prudência excessiva, que pode acarretar a paralisia da ação; ou, ainda, uma desorientação que se manifesta nas tentativas contraditórias, mal esboçadas e já abandonadas, às quais aludimos.

Mas é também claro que, nesses diversos níveis — âmbito sócio-institucional local, fatores sócio-psicológicos locais, modelos racionalizadores, fatores institucionais não locais — forças positivas estão atuando (já o constatamos, em relação ao patamar institucional local), ou poderiam atuar, se fôsem mobilizadas de modo adequado. Indicaremos, pois, os caminhos reformistas praticáveis a curto prazo, certos de que a presente "social indecisão",<sup>2</sup> no tocante à racionalização das Secretarias de Educação, está para terminar.

## I. Fatores Sócio-Institucionais Locais

Entre eles avulta a própria inércia de vários sistemas estaduais de ensino, com seus agentes tradicio-

<sup>2</sup> Utilizando-se a expressão do sociólogo norte-americano Alvin Boskoff.

nalmente voltados para uma concepção clientelística da educação:

60 1. De modo geral, os sistemas estaduais de educação — e, mais ainda, os municipais — continuam sendo encarados, pelo público em geral e pelos seus agentes em particular, como um manancial de favores (empregos, acesso às escolas públicas, bôlsas etc.) destinado a determinados indivíduos ou famílias, não como um instrumento impessoal de promoção da coletividade como um todo. Menos ainda se pensa em colocar a educação a serviço do desenvolvimento sócio-econômico local, regional ou nacional. O que não exclui, é claro, a utilização da ideologia e da linguagem desenvolvimentistas, cuja manipulação afigura-se, junto a instâncias superiores ou exteriores, como a chave de vantagens pessoais ou tribais. Os sistemas educacionais não aparecem, pois, com um universal-social acima dos indivíduos, mas como um bem a usufruir, eventualmente a dividir. Atitude que não acarreta forçosamente a morosidade ou a corrupção, por parte dos agentes educacionais: podem ser muito dedicados, mas dentro de um clima geral de *privatização* do sistema educacional, dos seus meios e, finalmente, dos seus próprios fins.

2. Tal clima bloqueia por definição todo intuito reformista sério. Não que os responsáveis educacionais se oponham, necessariamente, a tais intuítos. Ao mesmo tempo porque ficam envolvidos pelo linguajar desenvolvimentista, e porque chegam a imaginar — alguns deles pelo menos, — que a reforma do sistema educacional

multiplicará as oportunidades de emprego, bôlsas e, sobretudo, o acesso ao sistema educacional para os favorecidos. Nessa perspectiva, mais ou menos consciente, a racionalização é vislumbrada como mais um instrumento a serviço do privatismo. Mas, de fato, privatismo e racionalização colidem. Esta última implica não apenas escolas mais numerosas, criadas ou ampliadas segundo critérios objetivos de prioridade, mas também a implantação, nas Secretarias, de novos órgãos correspondentes a novas funções, para as quais os responsáveis locais, em geral recrutados politicamente, têm pouca habilitação — ou, inversamente, na supressão de muitos cargos “cartoriais”.

Daí as incertezas e oscilações a que aludimos, e que traduzem: a) as primeiras, a inadaptação global das expectativas clientelísticas às exigências do desenvolvimento; b) as segundas, a vontade de conservar, e mesmo de expandir, dentro de um nôvo contexto social, os valores visados por essas expectativas — e a constatação, mais dia menos dia, de que isso é impossível, o que motiva as relutâncias, demoras quanto à aplicação efetiva das propostas das equipes técnicas, cuja colaboração tinha sido solicitada.

4. Nessas condições, a encampação dos temas reformistas — quando, apesar de tudo, se verifica — redundna na sua edulcoração e descharacterização: cargos importantes são suprimidos, mas seus titulares redistribuídos nas mesmas repartições, ou, quando em outro lugar, em cargos também estratégicos;

não raro, são aproveitados para o desempenho das funções cujo surgimento devia significar uma ruptura com o passado que encarnam e defendem.

Será que tal situação implica círculo vicioso, na gradativa absorção das iniciativas reformistas pelo sistema que pretendem melhorar? De modo algum. É que a expansão do sistema, em termos clientelísticos, experimenta dificuldades crescentes: a difusão da informação e a conseqüente abertura para o mundo; o desenvolvimento, inclusive em rincões remotos, dos vários estratos da classe média; a "fome" de educação decorrente desses dois fatores — tudo isso faz com que o número dos favorecidos ou, melhor, o número dos que deveriam ser favorecidos para que a rede tradicional de expectativas funcionasse de modo equilibrado, aumente enormemente. Chega um momento em que não é mais possível atender satisfatoriamente a todos os pedidos politicamente interessantes.<sup>3</sup> Pelo menos com os métodos clássicos de distribuição "pulverizada" de verbas e de barganhas dentro e fora do sistema. Faz-se mister uma racionalização, ao menos elementar, dos setores administrativos. Aos poucos crescem as exigências contábeis, as relativas às concorrências públicas, ao cronograma de execução das obras, aos materiais utilizados.

É provável que dois terços dos sistemas estaduais já tenham alcançado essa fase. As dúvidas e vacilações que ainda se observam em

<sup>3</sup> Isto é, não se levando em conta os pedidos e reclamações dos "inimigos" e dos "indiferentes".

seu andamento, evidenciam, por um lado, o caráter recente da nova fase, por outro lado, a atuação dos outros fatores mencionados na introdução.

A partir dessa "decolagem", é fácil vislumbrar os prováveis desdobramentos ulteriores:

a) *Da racionalização dos meios*, e do seu progressivo aperfeiçoamento, passa-se insensivelmente à *racionalização limitada dos fins*: mesmo com métodos de gestão renovados, a pressão sobre o sistema, no sentido da sua expansão quantitativa, pode se tornar a tal ponto intolerável que há de escolher, no tocante à distribuição de favores, entre pessoas ou grupos "igualmente" amigos. Nessa altura surge a necessidade imperativa, não mais ética como anteriormente, mas factual, empírica, de uma arbitragem ou hierarquização racional entre os objetivos possíveis. Ou seja: não podendo mais as escolhas ser políticas no sentido comum do termo, elas têm de ser políticas no mais alto sentido, isto é, por decorrerem de uma visão razoavelmente lúcida e ampla do que devem ser os fins do sistema educacional local.

b) Mas, por sua vez, a racionalização limitada dos fins, juntamente com a racionalização dos meios e a nova expansão da demanda educacional, acabam forçando uma *racionalização generalizada*; ou seja: envolvendo tanto os "inimigos" e "indiferentes" como os "amigos". Não só porque a pressão da opinião pública torna cada vez mais difícil o esquecimento dos primeiros, mas porque a in-

tegração progressiva do sistema exige, por exemplo, que em determinado lugar (em mãos dos "inimigos"), de posição geográfica e econômica favorável, se erigisse uma escola polivalente — se se quer escoar a produção de alunos oriundos das escolas primárias de municípios "amigos" e se, na outra extremidade da cadeia educacional, se deve alimentar regularmente um colégio construído numa cidade "amiga". São os fluxos educacionais que, de modo crescente, vão comandar a expansão do sistema.

62 c) A determinação desses fluxos e de sua evolução provável ou desejável exige por sua vez a criação — ou o reforçamento — do aparelho de planejamento (com seus anexos: serviços de estatísticas, de pesquisas etc.) das Secretarias, e a instauração de conexões orgânicas entre ele e os demais órgãos, internos e externos. Insensivelmente, passa-se de um planejamento ideológico — mais exatamente, do uso verbal e incontrollado da palavra "planejamento" — para uma programação efetiva, em que a pesquisa, anteriormente localizada em órgãos cartoriais e pacherrentos — ou apenas capazes de trabalhos acadêmicos — torna-se o pivô do sistema.

d) Acreditamos que alguns Estados — os "bons" evocados na introdução — tenham chegado à fase b, alguns à fase c. Assim se verifica a passagem progressiva de sistemas educacionais voltados para si mesmos — isto é, produto de determinados privilégios, que, por sua vez, se reforçam constantemen-

te — para sistemas voltados para o público em geral. Há de observar, porém, que tal progresso não resulta, forçosamente, numa educação adequada às exigências do desenvolvimento. Embora voltada, genericamente, para o desenvolvimento — e, concretamente, para o desenvolvimento cultural e político — a democratização das oportunidades de ensino não significa que elas sejam distribuídas conforme as necessidades econômicas futuras. Tal adequação assinala uma última fase, a qual, até o momento, nem mesmo o sistema federal de ensino tem plenamente alcançado.

Voltando à situação atual de alguns Estados, constatamos que, nêles, a decolagem do sistema educacional é inexistente ou ambígua. Na ausência ou na insuficiência de pressão externa, demográfica e política (crescimento de estratos sociais capazes de barganha política), não adianta muito propor sua reformulação racional: a começar pelo ápice, a Secretaria de Educação e Cultura, pois o sistema tende a manter-se por um movimento de *feed-back*. Em outras palavras, só se pode pretender reformar, pragmaticamente e não apenas no papel, o sistema que já tenha decolado, ou, ao menos, esteja a ponto de decolar.

Mas, repetimos, dois terços dos Estados parecem ter logrado essa fase de decolagem ou pré-decolagem. Nessas condições a morosidade que se observa na mudança das Secretarias não decorre essencialmente do *privatismo dos sistemas educacionais locais*.

Mas não será que subestimamos a importância de outro fator sócio-institucional, a inércia da burocracia? Não vem essa inércia limitar o alcance do *take-off* racionalizador?

A burocracia caracteriza-se, essencialmente:

a) Pela dificuldade ou impossibilidade, numa organização complexa, de os atores menores (e, não raro, também os maiores) captarem a significação global do “projeto” que serve essa organização, isto é, perceberem a multiplicidade das tarefas envolvidas na realização do projeto, as inúmeras conexões verticais e horizontais existentes entre elas, o fato de que cada um se acha, funcional e hierárquicamente (e cada vez mais à medida que cresce a organização), confinado dentro de um setor mais ou menos estreito — tudo isso obscurece a compreensão da atividade do conjunto e, eventualmente, da própria razão de ser dessa atividade;

b) pela extensão da escala hierárquica, a qual, mesmo quando oferece razoáveis oportunidades de mobilidade vertical, torna a maior parte dos agentes marginalizados e impotentes, no tocante à tomada das macro-decisões.

Nessas condições, os agentes não se sentem associados ao projeto coletivo, e enveredam por comportamentos negativos de rotinização, retração, sabotagem. Paralelamente, a autonomia de cada agente cresce dentro da própria dependência: aumentando cada dia o número de canais intermediários

entre dois pontos quaisquer do sistema, as ligações entre eles se fazem mais precárias — verifica-se uma degradação (uma “entropia”) constante da informação, bem como uma dificuldade cada vez maior em avaliar a realidade da execução das ordens, detrás do seu cumprimento formal.<sup>4</sup> Somando êsses dois aspectos — desinteresse dos atores pelo projeto e possibilidade de fato de eles se “enquistarem” dentro do sistema —, compreende-se que a burocracia possa desempenhar um papel duplamente negativo, em relação aos propósitos reformistas: primeiro, porque constitui — lá onde está florescente — um dos principais *objetos*, e dos mais difíceis a remodelar, sobre os quais deve incidir a reforma de uma organização; segundo, porque é um dos principais *obstáculos* a essa reforma. Em outras palavras, a burocracia representa um dos maiores empecilhos a sua própria superação, independentemente dos bloqueios que acarreta para outros aspectos da reforma.

63

Um dos principais efeitos dos curto-circuitos burocráticos é que anulam, ou freiam, consideravelmente, as possibilidades de atuação pessoal de responsáveis dinâmicos. Nas máquinas burocráticas públicas, o rendimento da organização quase que independe da personalidade dos principais titulares, não havendo muita diferença entre os desempenhos respectivos dos “bons” e “maus” elementos,

<sup>4</sup> Cf. Michel Crozier, *Le Phénomène Bureaucratique*, Presses Universitaires de France, 1964.

em que pèse às esperanças de mudança que suscita regularmente a nomeação dos primeiros.

Felizmente, o “fenômeno burocrático” não tem importância decisiva, na maioria dos Estados: a complexidade interna das Secretarias não é, via de regra, suficiente. Executando-se São Paulo, Guanabara, Rio Grande do Sul e Minas<sup>6</sup> — e, num grau muito menor, Paraná e Pernambuco —, o que se verifica são aspectos adjetivos, não substantivos, da burocracia; por exemplo, o acúmulo de “papelada” inútil, o fato de os mesmos documentos voltarem várias vezes ao despacho das mesmas pessoas até se acabar o processo. O que, aliás, antes de constituir uma manifestação propriamente burocrática evidencia que as Secretarias de muitos Estados ainda estão numa fase intermediária entre a da organização *personalizada* — em torno de determinados indivíduos — e a da organização burocratizada. Mantêm-se aspectos personalistas dentro de um novo contexto, onde se exigiria a mecanização ou a descentralização de inúmeras decisões. Mas, justamente, a importância que conservam as pessoas, sobretudo os líderes, faz com que os curto-circuitos burocráticos sejam evitáveis ou limitáveis, dependendo de uma atuação mais enérgica desses líderes. Chegamos, pois, ao papel dos fatores sócio-psicológicos no tocante à reforma das Secretarias.

<sup>6</sup> Por essa razão, as Secretarias desses Estados são, de longe, as de mais difícil reestruturação...

## II. Fatores Sócio-Psicológicos Locais

Devemos distinguir duas categorias de fatores:

1. Os que são de natureza intermediária: em parte sócio-institucionais, em parte sócio-psicológicos.

2. Os que são propriamente sócio-psicológicos, ou seja: os que, nas motivações e atitudes dos agentes educacionais, assim como nas suas interações, são relativamente imprevisíveis, a partir da simples consideração do contexto institucional. Embora estreitamente vinculados aos elementos sócio-institucionais, não são, porém, a mera consequência deles; frente a determinada constelação institucional, ou a duas constelações semelhantes, a resposta dos atores — sobremaneira, dos atores-chave, como são os titulares das pastas de educação — podem variar consideravelmente. É que os atores podem mudar, assim como as interações em que se encontram envolvidos. Personalidade e interação são condicionadas pelo contexto institucional; mas, inversamente, dentro de certos limites e *sobretudo em determinados momentos* — de transição, de efervescência coletiva — uma liderança dinâmica pode influir poderosamente sobre as transformações em curso, e contribuir para a redefinição do contexto sócio-institucional. Até o momento, as eventuais possibilidades favoráveis do contexto institucional têm sido, em regra geral, exploradas de modo escasso, devido notadamente à configuração dos grupos educacionais dirigentes.

## 1. *Fatores intermediários:*

A) As modalidades de escolha dos responsáveis educacionais: conforme o ambiente seja clientelístico, transicional, racional, ela recairá sobre pessoas pertencendo a determinadas faixas, *não apenas de status e funções sociais, mas também de temperamentos e personalidades individuais*. A própria decisão de escalar um Secretário de Educação "técnico" ou "apolítico" e, além disso, "jovem", "aberto" exprime uma preferência institucional da coletividade.

É claro que, sobre a base dessas orientações e limitações, a atuação dos líderes, no tocante à reforma das Secretarias, reforçará em ampla medida — porque o traduz — o pêso, positivo ou negativo, dos elementos propriamente institucionais.

B) O poder dos responsáveis educacionais: êle não depende exclusivamente nem de suas qualidades intrínsecas nem das possibilidades operacionais de que dispõe, dentro e fora da Secretaria. Há de levar em conta, também, os modos segundo os quais o próprio fenômeno do poder está sendo encarado pela opinião pública:

a) A figura dos "donos do poder" assume particular relevância nos países latino-americanos. Trata-se, evidentemente, dos membros do executivo, o qual é visto pela opinião latino-americana como o poder por excelência. O poder de um Secretário de Educação, por exemplo, ainda é grande no Brasil de hoje, o que significa:

— que êle tem ampla margem de iniciativa e de decisão. O "poder legislativo" (os conselhos estaduais de educação, cultura e desportos) está longe de ter condições para competir com êle;

— que, se êle não utilizar as potencialidades que enfeixa, estas podem ficar subutilizadas ou inutilizadas: as sugestões ou decisões de outras pessoas não terão o mesmo pêso, aos olhos da opinião pública em geral e dos educadores em particular.

b) Nas fases de transição rápida — muito mais rápida do que a que atravessaram os países europeus e os E.U.A. — do subdesenvolvimento para o desenvolvimento, do arcaico para o moderno, os indivíduos no poder sempre desempenham, ou, pelo menos, têm a possibilidade de desempenhar, um papel estratégico. Nessa situação fluida, a atuação de um pequeno grupo pode fazer com que o fiel da História se incline decididamente num certo sentido. Em outras palavras: num período de "social indecision", onde o vácuo institucional é, êle próprio, institucional, apresentam-se possibilidades excepcionais de intervenção, para os líderes. Mas aqui já encontramos os fatores propriamente sócio-psicológicos: qual deve ser a personalidade dos líderes educacionais e as relações existentes entre êles, para que a possibilidade de desempenhar um papel decisivo em benefício da mudança se torne efetiva?

## 2. *Fatores Sócio-psicológicos*

Muito embora os responsáveis das Secretarias sejam escolhidos em

função do contexto institucional local, não se pode concluir que sua atuação tenha uma orientação preestabelecida. Os limites a que estão submetidos não prefiguram rigidamente sua atuação, que pode situar-se bastante além, ou aquém, das expectativas coletivas a seu respeito. Por um lado, o temperamento, a formação de cada um já constituem fatores importantes em si. Por outro lado, sofrem um “efeito multiplicador”, positivo ou negativo, sob o duplo impacto: a) dos fatores aos quais acabamos de aludir; b) da configuração — do “sociograma” — do grupo de liderança; essa configuração, particularmente numa situação de transição, não é institucionalmente “dada”, inclusive porque o número dos cargos de responsabilidade, as relações informais — senão as explícitas no organograma — entre seus titulares, sua capacidade de atuação junto aos elementos liderados, tudo isso depende em ampla medida de uma tomada de posição do Secretário.

Quando existe, dentro e fora da Secretaria, o mínimo de racionalidade social capaz de assegurar o andamento dos propósitos reformistas, parece-nos que a configuração sócio-psicológica do *staff* deve ser a seguinte:

1. O Secretário não pode ser, apenas, “forte”, “dinâmico”. Deve ser, sobretudo, de certa maneira um “empreendedor schumpeteriano”.<sup>6</sup> Ou seja: um homem capaz

<sup>6</sup> Referindo-se à conceituação que o economista austríaco J. Schumpeter dava do empreendedor, por ele considerado como o agente dinamizador do processo de desenvolvimento capitalista.

de despertar e combinar fatores materiais, homens e instituições, não apenas no âmbito dos planos e organogramas, mas na realidade do sistema. Não se trata, no sentido exato da palavra, de inovar, de inventar: esse papel cabe, principalmente, a outro elemento que evocaremos em seguida; mas de dinamizar potencialidades — elementos humanos, <sup>7</sup> prédios, equipamentos, verbas mal ou subutilizadas — e de conectar atividades ou órgãos já existentes, assegurando-lhes efeito multiplicador pelo fato deste entrosamento.

Em relação a este último aspecto, um dos fatos que mais causam espanto, no Brasil, de modo geral, e não só no âmbito das Secretarias de Educação, é a existência de paredes estanques entre atividades ou instituições que logicamente se completam, ou mesmo, só existem umas em função das outras. O problema, via de regra, não é de organogramas; estes asseguram um entrosamento funcional, não raro com grande luxo de pormenores. O fato, porém, é que cada setor tende a se isolar, a fechar-se em si mesmo. Seu funcionamento torna-se, pois, formal, seja qual for a qualidade dos seus agentes, sua consciência profissional: a atividade se exerce no vazio, limita-se a atender a exigências legais. Essa autonomização,

<sup>7</sup> Existem numerosos técnicos em todas as Secretarias de Educação ou nos arredores, que, depois de terem feito cursos ou estágios de administração escolar, de estatística, de planejamento etc. nos Estados Unidos, na Europa, na UNESCO, permanecem enquistados num rincão do sistema educacional — enquanto leigos da política educacional decidem sobre reformas de estruturas ou planejamento.

que não é senão uma forma de alienação, tem várias causas, cuja análise pormenorizada não podemos fazer aqui. Basta assinalar a mais importante, que reencontraremos ao tratar dos modelos racionalizadores de inspiração ideológica: várias das atividades ou órgãos a entrosar, bem como o próprio entrosamento, têm sido equacionados, até o momento, num contexto em que não havia — nem sociologicamente (a clientela escolar *real*<sup>8</sup> era reduzida) nem economicamente (as exigências do desenvolvimento eram fracas) — necessidade de uma expansão considerável e racional do sistema educacional. Nessas condições, os instrumentos dessa eventual expansão — por exemplo, os órgãos de estatística e planejamento — só podiam ser, êles próprios, um tanto ideológicos. Antecipando-se a exigências concretas, vividas pela consciência coletiva, ou, ao menos, por parcelas ponderáveis da opinião pública, flutuavam à procura de uma justificativa real, não apenas legal, de sua atividade — ou, na maioria dos casos, caíam numa rotina desprovida de sentido. Não tendo preocupações de rendimento efetivo, não experimentavam nem a necessidade de uma atuação flexível, diversificada, nem a necessidade de uma colaboração estreita com os demais órgãos.

Um bom exemplo dessa segregação das atividades reside na justaposição, que freqüentemente se verifica, entre os *órgãos de informa-*

*ção e elaboração estatística, os órgãos de planejamento, os órgãos de decisão e execução* da política educacional. Logicamente, a estatística deveria alimentar as projeções do planejador<sup>9</sup> — ela constitui o patamar imprescindível dessas projeções. Por sua vez a reflexão do planejador só tem sentido se inspirar de fato a política educacional. O que acontece, porém, é que o trabalho estatístico se torna seu próprio fim: quer seja realizado no âmbito da própria Secretaria, quer esteja a cargo de um setor do Serviço Estadual do IBGE, fazem-se estatísticas para fazer estatísticas, quando muito para atender aos pedidos *ocasionais*, esporádicos de eventuais consumidores. As estatísticas estão à “disposição do público”, mas não elaboradas para *determinados públicos*. Nessas condições, o trabalho se torna rapidamente acadêmico, sejam quais fôrem os propósitos iniciais que deram à luz o órgão estatístico: fazem-se recenseamentos inúteis, e inversamente, dados de suma relevância para a análise e a expansão racional do sistema educacional deixam de ser

67

<sup>8</sup> Isto é, capaz de exercer uma pressão sociopolítica sobre os responsáveis do sistema educacional, no sentido de conseguir vagas e bolsas de estudos.

<sup>9</sup> Essas projeções devem também se alicerçar em pesquisas qualitativas e qualitativo-quantitativas. Infelizmente, o mesmo enquistamento que caracteriza o trabalho dos órgãos estatísticos se verifica em relação aos outros órgãos de pesquisas. Temos, assim, uma pulverização geral: a pesquisa estatística ignora a pesquisa não-estatística (ou não exclusivamente estatística), e reciprocamente (o que acentua o caráter gratuito do trabalho dos estatísticos, já que não estão concitados a procurar os dados que interessam aos especialistas em pesquisas educacionais); finalmente, as duas pesquisas ignoram o planejamento.

pesquisados.<sup>10</sup> Quanto ao planejamento, já enfraquecido pelo fato de não poder apoiar-se num aparelho estatístico vigoroso, torna-se uma atividade mandarinal, na medida em que suas recomendações não são seguidas pela máquina executiva da Secretaria. O requinte dos modelos, antes de significar sua inserção numa *praxis* educacional, testemunha sua impotência: os planejadores podem propor tudo, já que nada — ou pouco — será encampado. Poderíamos citar o caso de determinado Estado, dos mais desenvolvidos, em que há justaposição mera e simples, entre o CEE — onde se encontram os planejadores —, e a Secretaria, que leva a cabo as tarefas corriqueiras. Os exercícios de estilo dos primeiros despertam, é claro, o “grande interesse” da Secretaria, mas as coisas ficam nisso. Dessa forma, não existe, até o momento, nenhuma mediação, fora de um diálogo acadêmico, entre o sonho e o dia-a-dia.

Pode-se tratar não apenas de conectar funções ou órgãos, mas de detectar — ou mandar detectar — as falhas de tal ou qual elo da corrente. É muito freqüente a não percepção dessas falhas, que tornam as atividades dos outros elos inócuos ou contraproducentes; principalmente quando a deficiência se encontra na base da pirâmide.

Citemos dois exemplos:

a) Vimos que o planejamento tem sua infra-estrutura na estatís-

<sup>10</sup> Isso, na melhor das hipóteses: ainda há de levar em conta os *erros factuais* dos levantamentos estatísticos.

tica. Mas os planejadores, se reclamam em geral o número insuficiente de dados, raramente se dão ao luxo de pesquisar se estes dados não pecam qualitativamente; de indagar qual o modo da colheita na base, a capacidade dos coletores, o significado que, dentro do seu contexto cultural, os entrevistados dão às suas respostas.

b) É capital cada Estado ter uma boa rede de supervisão primária, mas é capital também que os principais destinatários desse investimento — as professoras leigas — tenham o mínimo de capacitação *inicial*, que lhes permita absorver a orientação das supervisoras. No entanto, em vários Estados, se formam<sup>11</sup> supervisoras, de boa qualidade e em quantidade razoável sem que se cuide (ou sem que se cuide suficientemente), ao mesmo tempo, de cursos de treinamento<sup>12</sup> para as leigas que terão, ulteriormente, de ser orientadas na classe. A supervisão torna-se, assim, uma superestrutura sem infra-estrutura.

*Frente a esses e outros enquistamentos e desperdícios, ao esbanjamento de capacidade intelectual, é que se deve manifestar a atividade mobilizadora do Secretário.*

2. O sistema educacional deve contar com a colaboração de um “conselheiro informal”, um tanto na moda do “legislador”, segundo J. J. Rousseau: ou seja, de um educador de grande vulto, também

<sup>11</sup> Ou se manda formá-las em outros Estados.

<sup>12</sup> Tipos PAMP ou INEP.

planejador (ou com matizes de planejador), o qual, desfrutando a confiança pessoal do Secretário, possa influenciar a expansão do sistema dentro de uma perspectiva global, a médio e longo prazo. Esse elemento não deve ter nenhuma responsabilidade executiva: só a disponibilidade em relação a preocupações e tarefas imediatistas; portanto a possibilidade de ignorar ou desprezar as inúmeras pressões que se exercem sobre o executivo — é que pode garantir uma visão ao mesmo tempo sintética e futurista.

Evidentemente, a falta de poder executivo direto do “Conselheiro informal” pode limitar o alcance das suas sugestões, facilitar seu engavetamento ou distorção. Lembremos, porém, que raciocinamos, dentro da hipótese de um Secretário “schumpeteriano” decidido a encampar o máximo, politicamente possível, dessas sugestões.

O ideal é que o conselheiro do sistema seja também membro, e animador, do Conselho Estadual de Educação, podendo êste, nessas condições, desempenhar o papel que lhe atribui a LDB, no tocante às diretrizes pedagógicas, administrativas e de planejamento.

3. Os elementos que compõem a Assessoria de Coordenação e Planejamento,<sup>13</sup> devem possuir, em algum grau, as qualidades de imaginação do “Conselheiro”, e as de organização do Secretário. Hão de

constituir um elo permanente entre as instâncias de reflexão e de decisão; sua natureza e sua atuação devem ser, pois, mistas, ambíguas no bom sentido. Por um lado, a Assessoria não pode ser um simples serviço de pesquisas,<sup>14</sup> do qual essas instâncias exigiriam apenas informações ou trabalhos de pormenorização de macrodecisões já tomadas; há de contribuir na elaboração das próprias macrodecisões, em particular de fazer o trabalho de *programação*, do qual o *planejamento* só pode esboçar o quadro. Por outro lado, a Assessoria deve ser também de *co-ordenação*, no sentido de contribuir para a implantação das novas estruturas exigidas pela expansão e racionalização do sistema: inventando mecanismos de ajuste, cada vez que a lei de reestruturação da Secretaria se revela geral ou imprecisa demais; zelando pela execução dos planos, e a avaliação contínua dessa execução.

O equilíbrio entre reflexão e capacidade decisória<sup>15</sup> é difícil de ser encontrado em *cada* elemento da Assessoria, considerado indivi-

<sup>14</sup> Ela deve incluir um serviço de estatísticas, mas não se reduzir a êle. Nos Estados menores, ou pouco desenvolvidos, êsse serviço pode ser de estatísticas e pesquisas, não havendo necessidade de um órgão específico de pesquisas, que, nas atuais condições, só poderia funcionar de modo “cartorial”.

Há de distinguir, assim, a Assessoria de Coordenação e Planejamento propriamente dita, e uma subassessoria, cujo chefe (o estatístico, principal ou único) deve ser também membro da Assessoria.

<sup>15</sup> Não se trata, é claro, do próprio momento da decisão — ou ainda, da decisão em última instância: esta cabe ao Secretário.

<sup>13</sup> Especialista(s) em *administração do sistema de ensino* (em vez de *administradores escolares*, restritos ao âmbito das escolas); economista(s) da educação; estatístico(s); auxiliares de levantamentos.

dualmente, mas o conjunto pode alcançá-lo, na medida em que seus dois pólos — o especialista em administração dos sistemas de ensino e o estatístico-chefe — possam assumir os dois papéis-chave: o primeiro, de elemento *sobretudo* reflexivo (o que implica sólida cultura sociológica e pedagógica); o segundo, de elemento *sobretudo* decisório (o que implica *background* administrativo, mais limitado, porém mais pragmático do que o do primeiro elemento). É ponto pacífico que essa dualidade de orientação deve ser apenas esboçada, e não pode, em hipótese alguma, ficar expressa no regulamento da Secretaria. O essencial é que os principais membros da Assessoria tenham, além da sua qualificação fundamental, matizes de outras qualificações, conseguidas através de uma formação regular ou não.

70

4. Quanto aos diretores de departamento e serviços autônomos, é indispensável que sejam estreitamente associados à elaboração das diretrizes pedagógicas, da reestruturação administrativa e do planejamento; isto é, que sua dedicação decorra não apenas da boa vontade ou da rotina, mas também da compreensão sintética que possam ter do sistema e da legitimidade das reformas encarradas.<sup>16</sup> Essa mobilização permanente tem, porém, dupla finalidade

<sup>16</sup> Veremos, na III Parte, a importância de Colóquios destinados a tornar transparentes, para o maior número possível de agentes de cada sistema (e não só para os principais), o funcionamento atual e as reestruturações desejáveis desse sistema, os princípios e objetivos em que se devem basear.

de: o que importa não é apenas a seriedade, a originalidade das sugestões que podem fazer tais elementos, mas também a perseverança que demonstrarem na perseguição dos objetivos decididos em comum. Aqui, regularidade administrativa, continuidade dos esforços têm maior significação ainda do que a capacidade intelectual ou decisória.

### III. Deficiências dos Modelos Racionalizadores

Mas os vários tipos de resistências ou obstáculos internos à mudança não teriam tanto pêso se os *modelos racionalizadores* propostos aos responsáveis da SEC fôsem mais convincentes. Até hoje, não surgiu nenhuma fórmula de assistência técnica, brasileira ou brasileira-estrangeira, capaz de motivar uma adesão durável — uma vez passado o primeiro momento de entusiasmo, aparente ou real, que acompanha o desencadeamento dos propósitos mudancistas. As fórmulas oferecidas pecam quer pelo fundo, isto é, pelo conteúdo dos projetos propostos; quer pelo modo da sua apresentação e discussão, quer pelo fundo e pela forma.

Não podemos entrar na análise dos inúmeros modelos que têm sido propostos. Examinemos apenas as orientações fundamentais em que se inspiram:<sup>17</sup>

<sup>17</sup> É claro que um mesmo modelo pode basear-se em várias orientações, ainda que não sejam perfeitamente compatíveis entre si.

## 1. O Dogmatismo Ideológico

Todo modelo de reforma de uma Secretaria possui, é claro, uma conotação ideológica: ela evidencia os interesses de determinados grupos, sua formação cultural, as limitações dessa formação. Chamaremos, porém, de “modelos ideológicos”, num sentido mais restrito, os projetos de racionalização dos sistemas de educação que tenham as seguintes características:

A) Inspiram-se em concepções globais, geralmente explícitas, do homem e/ou da sociedade, tomados genericamente; ou do homem e/ou da sociedade de determinado país, região, continente. Essas concepções, por sua vez, podem:

a) Ou refletir a adesão a valores transcendentais (religiosos, filosóficos, morais),

b) Ou basear-se em fatos, encarados à luz de uma análise sociológica e/ou histórica, econômica, política, geográfica, de caráter geral, mesmo quando invoca alguns dados mais pormenorizados, o que torna dúbia a cientificidade de tais concepções, que procuram frequentemente forçar ou distorcer os fatos, lançando mão de generalizações apressadas na base de dados não só parciais como insuficientemente analisados. Por exemplo, alguns arautos da LDB querem vislumbrar, em simples tendências ou necessidades limitadas da evolução brasileira, rumos irresistíveis ou exigências radicais; lá onde a realidade aponta para uma *descentralização adjetiva*, postulam que ela exige a consti-

tuição de sistemas estaduais autônomos, ou uma *descentralização substantiva*.

c) Ou comportar, simultaneamente, referência a valores transcendentais e a fatos.

B) Na base dessas concepções, os projetos educacionais são também globais nas suas pretensões, e gerais, pouco objetivos, na sua formulação. Querem abarcar a totalidade do campo educacional: finalidades da educação, e de cada nível escolar em particular; metas<sup>18</sup> a adotar; conexões e estabelecer entre os níveis; modalidades de financiamento do ensino; a participação que nele deve ter a esfera privada; no caso de um país com estrutura política federal, responsabilidades que devem caber aos vários âmbitos — mas tudo isso em termos que dificilmente permitem uma discussão relativamente técnica.

C) São projetos pouco flexíveis, que não procuram adaptar-se à realidade, antes pretendendo dominá-la. Essa rigidez é natural, ao se tratar de projetos inspirados na consideração de valores transcendentais. Quanto aos projetos parcial ou pretensamente baseados

<sup>18</sup> Geralmente qualitativas; mas pode haver — e há cada vez mais, em função da moda do planejamento — indicações quantitativas, inclusive pormenorizadas. Só que as referências numéricas dos ideólogos, de modo geral, sobre não merecer uma confiança irrestrita (por ser de segunda, de terceira mão), não constituem um aspecto central do seu pensamento: destinam-se, sobretudo, a fornecer um alicerce, mais ou menos científico, a idéias e aspirações prévias, a justificá-las.

nos fatos, o transtorno ou a simplificação que tal análise impõe à realidade — ou à ignorância da sua verdadeira natureza — redundam no mesmo dogmatismo. Acresce, em ambos os casos, que as concepções ideológicas, no sentido preciso que adotamos, geralmente evidenciam, melhor do que as simples atitudes ideológicas, interesses sócio-econômicos subjacentes, podendo constituir, inclusive, racionalizações sistemáticas desses interesses. Nessas condições, não há de estranhar que o aspecto transcendental e o aspecto muito terrestre de determinadas ideologias se manifestem no mesmo sentido, de intransigência em relação à realidade que se pretende transformar.

- 72 Surge assim a vontade de impor determinadas instituições, ainda que não estejam bem acolhidas ou caiam na indiferença geral. Essa derrota aparente não desanima os ideólogos: objetarão que os atores sociais não estão suficientemente amadurecidos para entenderem seu “verdadeiro” interesse e que a progressiva colocação em órbita de instituições consóantes com a ideologia deve, exatamente, facilitar essa aproximação. Trata-se, pois, de “forçar” (um pouco no sentido em que Rousseau dizia que se devia “forçar” os homens a serem livres) o advento das medidas contidas na ideologia. Às vezes se admite, é verdade, que esse advento deve ser flexível. Inclusive a própria flexibilidade pode se tornar a categoria ideológica máxima. É o que ocorre por exemplo com a LDB, que faz da flexibilização e da adaptação das di-

retrizes educacionais nacionais, nos níveis regional, estadual e municipal, sua panacéia. Trata-se, porém, de uma flexibilidade mais ou menos “outorgada”, que os beneficiários nem sempre reivindicam.<sup>19</sup>

Isso não quer dizer que os fatores ideológicos sempre desempenhem um papel negativo, na formulação de uma instituição. Devemos distinguir entre a ideologia como concepção, isto é, como teoria já cristalizada — cujo dogmatismo cresce à medida que a evolução da realidade a divorcia dessa realidade — e o *impulso ideológico*, que a deu à luz. Esse impulso, na verdade, é muito mais mito que ideologia, sendo que se prende não a idéias claras e distintas, mas a *imagens* poderosas, de teor emocional, que mobilizam tal ou qual grupo — ou a opinião em conjunto — num certo sentido. Como bem mostrou Georges Sorel,<sup>20</sup> nada grande no mundo se faz, sem o recurso do mito, que pode ser definido como uma ideologia nascente.<sup>21</sup>

É verdade que o mito e os *slogans* em que se exprime podem, como a ideologia, bloquear os intuítos reformistas, quando a consciência mítica se recusa a admitir na discussão um mínimo de racionalidade, chegando eventualmente a negar todo e qualquer diálogo. Essa cegueira dificilmente pode ser combatida no auge da ação, isto

<sup>19</sup> Ver a IV Parte deste trabalho.

<sup>20</sup> Em *Réflexions sur la Violence*.

<sup>21</sup> O que não significa que ele sempre se desenvolva em ideologia propriamente dita.

é, enquanto os principais obstáculos não tiverem sido removidos. Depois dessa derrocada intervém, entretanto, um momento de desorientação, devido à fraqueza intelectual do mito, que contrasta com as minúcias e o bizantinismo da ideologia. Esse momento deve ser aproveitado para levar à formulação das reformas, à pormenorização do seu conteúdo, num terreno técnico.

É essencial, porém, que:

a) O apoio popular — e dos políticos — permaneça sempre presente. O que, por sua vez, supõe que:

b) as *grandes orientações* da reforma pretendida se enquadrem nas linhas que prefigurava o mito — do contrário o apoio popular definha, e a reforma se esvaíza no formalismo dos decretos e organogramas. O que nem sempre entendem os tecnocratas, conforme veremos.

O papel do impulso ideológico é particularmente importante nos países em vias de desenvolvimento. O *take-off*, a “arrancada desenvolvimentista”, implica, em todos os setores da vida social — econômico, social no sentido amplo, político, educacional — mudança de atitudes muito mais radical do que as periódicas remodelações de expectativas e comportamentos necessários, nos países desenvolvidos, para acompanhar as sucessivas etapas da revolução industrial. A “colocação em órbita” é mais difícil, por definição, do que o progresso dentro da órbita. É conveniente, pois, que mitos vigorosos possam

mobilizar e canalizar a consciência coletiva, para desencadear a vontade efetiva — e não mais a simples veleidade — de reforma. Esses mitos, no campo educacional, se ligam a palavras como “desenvolvimento integrado”, “planejamento”, “operação produtividade”, “educação funcional dos adultos”.

## 2. O Formalismo Tecnocrático

A) Por não acreditar na especificidade dos problemas educacionais, ou por postular que a eventual especificidade do seu conteúdo não deve acarretar nenhuma particularidade quanto à *forma do seu tratamento* — o tecnocrata proclama que a reorganização de uma Secretaria de Educação não é diferente de qualquer outro problema de organização. Não exigiria métodos e técnicas específicas: a rigor, qualquer técnico treinado em administração geral poderia, mediante rápida adaptação a esse *pormenor* que é a realidade educacional, assumir macrodecisões nesse campo, ainda que sua carreira progressa se tenha desenvolvido na Viação ou na Justiça. A administração é uma só, e a ciência da administração admite como única diferença (e ainda, muito relativa) a da administração pública e da administração privada.

73

Até esta última diferença está sendo esquecida pelas emprêsas privadas de planejamento que, não raro, as SEC contratam para “pôr a casa em ordem”. A reputação de eficácia dessas firmas — geralmente granjeada na região Centro-Sul, em empreendimentos totalmente alheios à educação — permite que

seus peritos, uma vez no Estado longínquo, do Norte ou do Nordeste, que têm como tarefa "redimir", nem se dêem ao luxo de sair da Capital.

B) Isso nos leva a outro ponto: a ignorância, ou o desprezo, em relação a peculiaridades sócio-históricas da comunidade da qual se trata de melhorar o sistema escolar. A razão tecnocrática é intemporal: se tal ou qual medida de reestruturação da SEC se lhe afigura intrinsecamente válida, não se importa muito por sua viabilidade política, ou sociológica. Admite implicitamente que esse valor imane é o suficiente para acarretar, desde já, não só o consentimento dos espíritos como comportamentos efetivos de mudança.

74

A tecnocracia torna-se assim uma maneira — requintada, já que, teoricamente, opõe ao idealismo a "lição dos fatos" — de moralismo abstrato. Invoca constantemente o "dever-ser": o Secretário "deveria" fazer isso ou aquilo: recusar as injunções dos políticos, eliminar de um golpe todos os inspetores locais de ensino, reformular radicalmente os critérios de atribuição das bolsas de estudos, fusionar ou multiplicar departamentos dentro da SEC.

É claro que não se trata de capitular perante os fatos, de considerá-los intangíveis, ou suscetíveis, apenas, de mudança espontânea: há de nêles intervir, de provocar a mudança — mas a partir das linhas de força e das probabilidades de êxito sugeridas pela própria realidade a

transformar. O que implica, simultaneamente, duplo equacionamento: determinação das condições ideais de funcionamento dos sistemas locais; estudo de suas condições empíricas e da provável evolução — em função, inclusive, das mudanças que se pretende imprimir. Há de prever as distorções, deturpações que resultariam de uma aplicação rígida de normas racionalizadoras. Tomando um só exemplo: de que adiantaria, no Estado do Piauí, forçar desde já uma descentralização interna do sistema educacional — criando por exemplo delegacias regionais de ensino, dotadas de amplos poderes — se não existe (e não existirá antes de algum tempo) pessoas para acionar eficazmente os novos órgãos, que, nessas condições, só poderiam ser meramente clientelísticos?

Impõe-se, pois, um vaivém entre a "Razão Tecnocrática" e a "Razão Sociológica". Isso implica, não a eliminação dos tecnocratas — que, um pouco em toda parte, vêm colaborando com as Secretarias — mas sua integração em equipes capazes de uma abordagem mais abrangente. Voltaremos ao problema dessas equipes, da sua composição, de suas vinculações com outras equipes, das modalidades institucionais<sup>22</sup> que supõe sua atuação adequada.

As duas primeiras características implicam uma terceira: subestimando o tecnocrata o peso específico da realidade educacional e de seu contexto sociológico, não

<sup>22</sup> Nos vários âmbitos (federal, regional, estadual, municipal) e entre esses âmbitos.

vê êle a necessidade de os educadores desempenharem um papel essencial no planejamento da expansão da rêde educacional. Acreditam que tal planejamento pode ser feito de fora para dentro, ou seja, pelo órgão central — federal ou estadual — de planejamento, que, nessa perspectiva, não deveria limitar-se a orientar os planos dos órgãos setoriais e assegurar a compatibilização intersetorial, mas teria a seu cargo o próprio conteúdo dos planos, passando os diversos órgãos setoriais à categoria de *fornecedores* de informações para o planejamento e de *executores* dos planos decididos acima e fora do seu âmbito. O que, em termos de reestruturação das Secretarias de Educação (ou do Ministério da Educação), significa a redução do seu aparelho de planejamento a uma simples *antena* do planejamento global, a uma engrenagem coletora e transmissora. Às vêzes vai-se ainda mais longe: para que a coleta dos dados e a transmissão das diretrizes não sejam desvirtuadas, sugere-se a presença, em cada órgão setorial, de um (ou vários) agentes do planejamento central, isto é, a constante fiscalização de tôda a máquina do Estado por um super-órgão.

Sem advogar mera e simplesmente, como alguns educadores, que “o planejamento da educação é tarefa dos educadores” — o que limitaria a função do órgão central do planejamento à mera compatibilização dos planos setoriais,<sup>23</sup> é di-

fícil admitir o imperialismo do Plano. Reconhecemos que as preocupações de planejamento não são naturais à maioria dos educadores e que, abandonados a si mesmos, correm o perigo, freqüentemente comprovado, de não fazer planejamento nenhum, ou um planejamento apenas verbal, ou utópico; ou, ainda, um simples arranjo político — verdadeira colcha de retalhos — entre as exigências contraditórias dos vários subsetores educacionais. Resultado, e ao mesmo tempo fator agravante dessa situação, não são êles capazes de montar por conta própria uma máquina eficiente de planejamento. *Por isso tudo acreditamos que o planejamento central e seus tecnocratas terão de se manifestar no âmbito de cada Secretaria (ou Ministério), para contribuir à “colocação em órbita” dos seus instrumentos e mecanismos de planejamento* — e, de modo mais geral, da sua reforma administrativa. Isso, porém, no sentido não de coibir-lhe a autonomia mas de permitir que esta se desenvolva através de propostas originais, referentes, em particular, aos aspectos qualitativos do planejamento.<sup>24</sup> O interesse verdadeiro do planejamento central é dispor de um “interlocutor válido” em tôdas as Secretarias, não robôs dóceis. Estes não lhe poderiam transmitir o sentido da viabilidade — sociológica, política e pròpriamente educacional — das metas quantitativas que encara, e que, levando em conta só os recursos financeiros disponíveis, muitas vêzes parecem de fácil execução, sem forçosamente sê-lo na prática; nem, reciproca-

75

<sup>23</sup> Excluiria até a orientação dèsses planos pelo planejamento central, ou seja, a fixação por êste de prioridades, prazos e processos.

<sup>24</sup> Que não são apenas pedagógicos, mas também administrativos.

mente, sugerir as medidas de real exequibilidade no âmbito educacional, ou escolher entre as que o planejamento central pode julgar desejáveis, ou, ao menos, aceitáveis, tendo em vista as necessidades e possibilidades da unidade político-econômica considerada.

Infelizmente, os tecnocratas não se dão sempre conta do seu próprio interesse. Daí seu descuido em prover o setor educacional com instituições capazes de *resistir* ao que as exigências e projeções iniciais do Plano podem comportar de mecânico, ou mesmo de simplório, e de permitir que as propostas finais, por terem sido elaboradas na base de um constante diálogo, possam encontrar a adesão efetiva de todos e constituir um compromisso com o futuro educacional. Aqui, também, a racionalidade tecnocrática deve ser integrada numa racionalidade mais ampla, e por ela orientada.

76

### 3. *O reformismo utópico dos educadores puros*

Caracterizam-no, simultaneamente:

a) A ênfase dada ao conteúdo educacional, quer se trate das diretrizes e normas pedagógicas, ou de metas ambiciosas em tal ou qual campo (ensino primário, educação funcional dos adultos, ginásio para o trabalho), conforme os pendores de cada um.

b) A relativa ignorância — não raro o desprezo — da necessidade, da natureza, das modalidades, dos instrumentos e das condições administrativas, financeiras do planejamento.

c) A ignorância dos mecanismos e processos, que, independentemente mesmo da existência de um aparelho de planejamento, poderiam melhorar o rendimento rotineiro da máquina educacional.

d) A despreocupação correlativa em relação aos custos das medidas propostas e, de modo mais geral, aos meios de alcançá-los.

e) A crença implícita ou explícita de que os gastos educacionais têm prioridade sobre os de qualquer outra área, e nunca podem ser exagerados. Nessa perspectiva, o desenvolvimento educacional aparece como a chave dos outros: melhorada a educação, todo o resto deveria automaticamente se expandir.

f) A incompreensão, igual à do tecnocrata, embora de sentido diverso, relativamente aos fatores sócio-institucionais e sócio-psicológicos suscetíveis de temperar o ímpeto e a intransigência dos intuitos reformistas.

g) Conseqüentemente, a rigidez em relação à situação educacional atual, da qual se costuma lamentar a não adequação aos valores, fins e normas proclamados.<sup>25</sup> Por exemplo, critica-se o fato de que as escolas normais não preenchem

<sup>25</sup> É óbvio que essa crítica não se dirige aos estudiosos que, tal o Professor Anísio Teixeira, não se contentam em deplorar o descompasso, antes procurando discernir-lhe as causas sociais, econômicas, políticas, e sugerir reformas exequíveis na base dessa análise empírica.

sua finalidade teórica,<sup>26</sup> que é de fornecer, essencial ou exclusivamente, professores primários — mas pouca gente se dá conta de que essas escolas desempenham um papel indispensável à comunidade, na medida em que representam, de fato, uma variedade de escola secundária comum,<sup>27</sup> com matizes profissionalizantes e um diploma final em que os estudantes e suas famílias vislumbram um “bilhete de seguro”. Em vez de propor medidas drásticas, e pouco exequíveis<sup>28</sup> para adequar os valores reais aos valores ideais, seria melhor admitir a realidade, e se empenhar para que as verdadeiras professorandas tenham a oportunidade de receber uma formação também verdadeira.

Esses aspectos negativos não configuram, é claro, senão um “tipo ideal” — raramente alcançado na realidade. O que há de fato, em muitos educadores, é uma certa tendência à utopia, à prevalência dos fins sobre os meios, e dos fins educacionais sobre os outros fins. Nenhuma reorganização racional das Secretarias pode ocorrer, nessas condições:

<sup>26</sup> Já que nem todas as normalistas serão professoras, e que a preparação pedagógica é, via de regra, extremamente deficiente.

<sup>27</sup> Redução do número das escolas normais, imposição feita aos professorandos de assumir compromisso de ensinar determinado número de anos.

<sup>28</sup> Por exemplo: treinar intensamente, no 3.º ano normal colegial, ou nos meses que se seguem à formatura, as poucas (ou muitas, conforme os Estados) normalistas que se destinam *de fato* ao magistério primário. E também as que, anos depois da formatura, decidirem nele ingressar.

a) Dá-se, proporcionalmente, importância exagerada aos aspectos técnico-pedagógicos, em detrimento dos aspectos administrativos e de planejamento.

b) Na falta dessa infra-estrutura, a expansão das próprias estruturas pedagógicas está constantemente freada.

As preocupações dos educadores, porém, têm certo cabimento: não faz sentido querer reformar as Secretarias de Educação, ignorando os aspectos propriamente educacionais do sistema que encabeçam. Sejam quais forem os objetivos *últimos* — sócio-econômicos, culturais — da educação, não se podem desprezar objetivos e meios didático-pedagógicos como a melhoria da relação professor-aluno, a formação e a reciclagem dos mestres do primeiro e segundo graus, bem com as modalidades de utilização dos meios audiovisuais. Na medida em que deixa de se apresentar como exclusivo, o enfoque educacional da educação se torna prioritário.

77

Chegamos assim a uma dualidade:

1. Os tecnocratas têm, frequentemente, uma visão ampla, por um lado, dos *objetivos gerais* — sócio-econômicos, mas também culturais, cívico-políticos — da educação, e da hierarquia que entre eles deve existir; por outro lado, dos *meios* de reformular a *mecânica administrativa* de um sistema educacional. Eles vêm, portanto, o que há de mais geral e de mais especializado — mas falta-lhes a “intuição educacional” ou seja, a concepção dos *objetivos e meios*

*intermediários*, principalmente os pedagógicos. Ora, só essa concepção é que pode orientar a estruturação do (s) departamento técnico-pedagógico (s) das Secretarias.

2. Os técnicos com formação de educador evidenciam em geral as qualidades e defeitos simétricos.

Em que pése, porém, a essa oposição, tecnocratas e educadores evidenciam em comum dupla insuficiência:

a) Falta de percepção sociológica do contexto da educação.

b) Pouca capacidade em captar os anseios da base, na reformulação das Secretarias. No momento de propor reformas, não as debatem com um número suficiente de pessoas, não sabem mobilizar os elementos do segundo e do terceiro escalões para uma ampla discussão que permitiria a estes perceber o fundamento das medidas propostas, eventualmente criticá-las e, no final, associar-se ativamente a sua promoção ou a outras medidas que resultariam da própria discussão. Essa carência de sensibilidade, é certo, não é idêntica nos dois grupos: nos tecnocratas de sua concepção implícita ou explicitamente aristocrática da assistência técnica; nos educadores, exprime sua falta de visão global da Secretaria, e o fato de que, dentro dela, só se entrosam, via de regra, com as poucas pessoas afinadas com suas próprias preocupações pedagógicas. Seja como for, o resultado é o mesmo: os intuitos reformistas não encontram ressonância, mas apenas indiferença, quando não hostilidade.

É evidente que nenhuma reestruturação em profundidade das Secretarias pode ser concebida se não houver, por um lado, uma visão clara e ampla de *todos* os objetivos do sistema educacional e de *todos* os meios imprescindíveis à sua consecução; e, por outro lado, compreensão sociológica do contexto e participação efetiva dos agentes concernidos, seja qual for seu grau de responsabilidade. No que tange a êsses diversos aspectos, acreditamos que operações do tipo CEOSE<sup>29</sup> são de grande interesse, na medida em que permitem:

a) Abolir paredes, não raro estanques, entre os vários setores da Secretaria, e de modo mais geral, entre as várias engrenagens educacionais do Estado analisado: a atuação de cada elemento, suas dificuldades, suas possibilidades de melhoria a curto, médio e longo prazo — tudo isso se torna transparente para um grande número

<sup>29</sup> Os "Colóquios sobre a Organização dos Sistemas Estaduais de Ensino", criados em 1966 pelo INEP, promovidos por uma equipe mista, incluindo técnicos brasileiros e da UNESCO. A função essencial de tais Colóquios em "mobilizar" os sistemas de educação dos Estados — mormente as Secretarias que os encabeçam — nos sentidos apontados na introdução deste artigo. A mobilização decorre, basicamente, da reunião, vários dias a fio, de pessoas que costumam ignorar-se reciprocamente (embora trabalhando lado a lado), e que têm assim a oportunidade de debater — ou de ouvir debates sobre todos os problemas do sistema educacional, e não apenas os que lhes dizem mais particularmente a respeito. Os CEOSE podem ser considerados como uma autocritica dos sistemas locais, já que os participantes são os próprios responsáveis desses sistemas.

de participantes, responsáveis atuais ou potenciais da educação local.

b) Tornar, assim, a totalidade do sistema e suas virtualidades presentes à mente de cada um deles.

c) Justificar, pois, aos olhos de todos, as reformas sugeridas pela equipe CEOSE. Essas sugestões baseiam-se, simultaneamente, sobre esquemas gerais e sobre a avaliação das necessidades e possibilidades estaduais, como aparecem através do diálogo com os educadores e planejadores locais. Os esquemas gerais dizem respeito aos mais variados assuntos: ensino primário e médio, educação de base, reforma administrativa da Secretaria, planejamento embora elaborados no Rio por uma equipe central, sofrem constante remodelação em função das lições trazidas de cada Colóquio.

d) Suscitar, finalmente, um desejo efetivo de reformas. Cada Colóquio permite constatar a passagem de um clima de ceticismo (na medida em que os Colóquios estão vislumbrados, previamente, como uma ocasião de discursos e debates mais ou menos acadêmicos) para uma atitude de engajamento. Tal mutação faz do Colóquio uma espécie de "psicodrama". O compromisso se manifesta de vários modos, desde o convite feito à equipe dos CEOSE de pormenorizar as sugestões elaboradas em comum, até pedidos de assistência direta em certos domínios (reforma administrativa principalmente).

É dentro de uma tal perspectiva que os peritos do CEOSE voltam periodicamente a cada Estado já visitado, para verificar quais as iniciativas concretas que foram efetivadas, ou poderiam sê-lo, em decorrência das recomendações orais e dos relatórios do grupo.

Parece-nos que chegou o momento, sobretudo nos lugares em que o trabalho passou da fase do "desbravamento", para a de "consolidação", de nêle associar outras equipes que, tomadas isoladamente, apresentam geralmente uma ou outra das deficiências assinaladas. A alta tecnicidade evidenciada em determinados domínios por essas equipes só pode ser plenamente frutífera se fôr integrada a uma visão de conjunto dos problemas educacionais estaduais, bem como das suas inter-relações com problemas de outros âmbitos ou de outra natureza. Tal visão, acreditamos, já foi alcançada pela equipe CEOSE, que poderia, assim, exercer uma espécie de *leadership* intelectual sobre as outras formas de assistência técnica — o que não importa, é claro, em nenhuma subordinação hierárquica destas àquela. Colóquios agrupando, além da equipe CEOSE propriamente dita, elementos do Departamento de Recursos Humanos da SUDENE, do Instituto de Serviço Público da Bahia (ISP), do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) do Ministério do Planejamento, do Programa de Assistência Técnica aos Estados

(PATE)<sup>30</sup> foram realizados nos Estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte e Ceará.

É desnecessário salientar que tais colóquios também facilitam a superação do dogmatismo ideológico. Em particular na medida em que tornam clara a contradição, presente em muitos educadores, entre a ideologia descentralizada da LDB e atitudes centralizadoras não só herdadas do passado como reforçadas — e até certo ponto justificadas — pela evolução atual das relações entre a União e os Estados. Passemos a este último ponto.

#### IV. Fatores Sócio-Institucionais que Transcendem o âmbito Estadual

80

O fator principal reside nas incertezas que continuam pairando sobre as relações entre a Federação, as regiões, os Estados e os municípios, no tocante às responsabilidades educacionais de cada esfera. O problema é particularmente grave na área do planejamento educacional, isto é, saber qual a máquina de planejamento a montar, no Estado; se as competências e os campos de atuação respectiva da União e dos Estados — e

<sup>30</sup> Esse programa, promovido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, mantém equipes de educadores (até 4 ou 5 pessoas), durante o ano letivo, em vários Estados do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste. Pela sua continuidade, bem como pela cultura, qualificação e dedicação dos membros das equipes PATE, esse trabalho vem registrando resultados muito bons — em que pese às limitações, já apontadas, dos educadores, quando ingressam nas áreas da administração e do planejamento.

também dos organismos regionais e dos municípios — não estão institucionalizados de modo unívoco e firme, capaz de garantir para o futuro um rumo relativamente definido?

Responder-se-á que essa definição está na LDB, que confere aos Estados o papel substantivo em matéria de planejamento, e à Federação um papel adjetivo: por um lado, de orientação geral dentro do Plano Nacional de Educação (as metas quantitativas e qualitativas, critérios de aplicação dos recursos fornecidos pela União), por outro lado, de auxílio técnico e financeiro, o que implica, por sua vez, que os organismos regionais não tenham, também, senão um papel supletivo, como representantes da União; e que os municípios, assim como as entidades particulares, sejam enquadrados, ao menos indiretamente, nos planos estaduais, tanto no que diz respeito à expansão das respectivas redes como no tocante aos currículos e à orientação pedagógica.

Acontece, porém, contra o dogmatismo ideológico, que as sugestões descentralizadoras da LDB nem sempre encontram receptividade no âmbito estadual: alguns Estados — a julgar pelas atitudes dos Secretários e dos membros dos Conselhos Estaduais de Educação — não querem ser “livres”. Quando a ideologia encontra boa acolhida, surge outro problema, simétrico: na medida em que a autonomia educacional dos Estados lhes está “outorgada” pela União, em vez de resultar de uma pressão irresistível que exerceriam sobre o Centro, corre a qualquer momento o perigo, prático senão teó-

rico, de ser diminuída, distorcida, talvez negada. Nessas condições, o Estado que toma ao pé da letra as potencialidades da Lei — alguns — às vezes isso ocorreu — arrisca-se a:

a) Montar uma máquina de planejamento ambiciosa demais em relação às competências de planejamento que a União está *realmente* disposta a lhe reconhecer.

b) Adotar planos que, com o correr do tempo, podem achar-se defasados em relação a novas orientações que prevalecem no nível da União, ainda que, no momento da sua elaboração, tais planos tenham obedecido às diretrizes do Plano Nacional. É que o Plano Nacional pode mudar — já mudou bastante, em particular por ocasião do seu enquadramento nos sucessivos planos nacionais de desenvolvimento global<sup>31</sup> — sem que os Estados possam invocar, de modo decisivo, orientações e compromissos anteriores. Com raras exceções, são fracos demais — financeira e politicamente, senão no âmbito restrito da doutrina educacional e da técnica do planejamento<sup>32</sup> —

para opor-se aos ventos novos que sopram no nível da Federação. Esta pode, em determinado momento, adotar outras normas curriculares, sugerir ou mesmo prescrever terminantemente novos tipos de classes ou de escolas,<sup>33</sup> sem atentar para o fato de que, no mesmo momento, alguns Estados possam estar empenhados na execução de um planejamento anteriormente decidido, e que correspondia a outra formulação do Plano Nacional. Nessas condições, boa parte do esforço anteriormente empreendido pode ficar perdida. Se se recuperar, será de modo penoso, difícil, através de acrobacias jurídicas e pedagógicas, *que teriam sido poupadas se o planejamento estadual fosse realmente dono da sua própria área — a que lhe reconhece a LDB.*

A situação é delicada, sobretudo para os Estados que, sem ser os maiores, vêm logo depois. Os Estados pequenos, ou de médio para baixo, é que não manifestam muito gosto pela liberdade que venham inculir-lhes as instâncias federais. Inversamente, São Paulo e, até certo ponto a Guanabara (pela concentração de recursos humanos e financeiros, pela proximidade tradicional do poder central) podem resistir às pressões oriundas do âmbito federal.<sup>34</sup> Não só têm o gosto pela liberdade como, eventualmente, os meios de fazer respeitá-la: estariam em condição de barrar as tentativas da União, se esta quisesse, aberta ou tácitamente, mudar as regras do jogo

81

<sup>31</sup> O Plano Trienal 1963-1965, o Plano de Ação Estratégica do Governo (PAEG 1965-1966), o atual Plano Trienal (1968-1970) e sua ponta de lança, o Programa Estratégico de Ação.

<sup>32</sup> A equipe dos CEOSE encontrou, em alguns Estados, equipes de planejamento bem estruturadas; e, nos Conselhos Educacionais, homens capazes de desenvolver de modo original as potencialidades curriculares e pedagógicas abertas pela LDB. A fraqueza dos Estados não é sempre, pois, de ordem técnica, como se propala um tanto levianamente. O problema da autonomia estadual — em todos os campos, aliás, e não apenas na área educacional — é sobretudo de natureza política e financeira.

<sup>33</sup> Por exemplo o ginásio "polivalente" ou "compreensivo".

<sup>34</sup> O que não quer dizer, forçosamente, que usam essa liberdade.

e limitar uma liberdade (ou contestar algumas de suas conseqüências) anteriormente proclamada não só legítima como imperativa.<sup>35</sup> Todavia, Minas, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia e Paraná não têm as mesmas possibilidades. O gôsto pela liberdade, que evidenciam eventualmente, não pode alicerçar-se na possibilidade política e *sobretudo financeira*, de manter contra qualquer perturbação externa uma orientação anteriormente adotada.

82

O que está ocorrendo em relação às 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries primárias no Estado do Paraná, é elucidativo. Sua expansão sistemática tinha sido planejada numa época em que não se dava a mesma ênfase de hoje à noção de escola "polivalente", "compreensiva", e para todo mundo, se possível. Mesmo que uma decisão federal não venha abruptamente — agora ou daqui a alguns anos — pôr termo à experiência das 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries, sua existência afigura-se, *desde já*, meio anacrônica — o que suscita, para o sistema educacional em conjunto, e para os pais e alunos em particular, uma infinidade de problemas sociológicos, psicológicos e econômicos. Por outro lado, é fácil perceber que a transformação das 5. e 6.<sup>a</sup> séries em 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries ginásiais — fôsse de ginásio "menor", adaptado às exigências de cada ambiente, rural ou urbano — vai acarretar inúmeros problemas de pessoal, de orientação pedagógica, de locais.

<sup>35</sup> Pouco nos importa, no momento, o Ministério onde se originam — ou onde aparecem — essas pressões: MEC, MINIPLAN, Ministério do Interior.

Dir-se-á que as mudanças que ocorrem no desenrolar do planejamento não são específicas do Brasil. Isso acontece mesmo nos países como a França, onde o planejamento é objeto de uma elaboração cuidadosa e pormenorizada, implicando consideração de um número enorme de variáveis. Mas, no caso brasileiro, o problema não é êsse: não decorre dos ziguezagues, inevitáveis de um planejamento, mas da interferência exercida por determinado nível de planejamento — o federal — sobre outro nível, o estadual, cuja autonomia a LDB pretende sistematicamente incentivar. A dificuldade reside na discrepância entre a *ideologia* da descentralização educacional, inscrita na lei e objeto de inúmeros pareceres e pronunciamentos — e a *realidade*, senão da centralização, pelo menos de uma influência cada vez maior das *macrodecisões federais* sobre as *macrodecisões estaduais*.

Chegamos assim a uma conclusão paradoxal: tanto mais um Estado se esforça por cumprir as exigências da LDB, no tocante ao planejamento, quanto mais êle se expõe a uma penalidade implícita. A verdade é que, na atualidade brasileira, os Estados estão numa posição falsa: só poderiam enquadrar-se plenamente na LDB, e desenvolver-lhe as potencialidades, se a União pudesse limitar-se a um papel supletivo, de auxílio técnico e financeiro, e de indicação de grandes metas, que se contentariam em fixar aproximadamente percentagens a alcançar em determinado tempo, por *grau* de ensino, quando muito pelo *ramo*.

Talvez nem devesse sugerir orientações e fórmulas pedagógicas, a não ser em termos extremamente gerais, e que permitiriam a invenção flexível de inúmeras variantes.<sup>36</sup> Mas esse papel, ainda que as instâncias federais responsáveis consentissem em desempenhá-lo lealmente — e sabemos o que pode representar, para os espíritos mais abertos, a impregnação por uma tradição centralizadora multissecular — não parece coadunar-se com a evolução global da sociedade brasileira. Essa evolução se verifica no sentido do predomínio reforçado da União: ao mesmo tempo por antigas razões, como a necessidade de resistir às conseqüências sócio-políticas da dispersão do território nacional — e modernas, como a necessidade de um comando nacional do planejamento sócio-econômico, inclusive no tocante às diversidades regionais que deve comportar.

Não são os recursos colocados pela União à disposição dos Estados — de modo crescente e mais do que proporcional à expansão dos recursos próprios dos Estados — que motivam, basicamente, a dependência dos sistemas estaduais de educação em relação aos propósitos educacionais da União. Tudo isso, é claro, é importante, mas atua dentro de uma configuração global e prévia, que rege as relações entre a União e os Estados. É nessa configuração que a realidade educacional, apesar da sua especificidade, se situa, não ha-

vendo muita diferença entre ela e as outras esferas da vida social, a não ser no contraponto sutil devido à existência da ideologia educacional.<sup>37</sup>

Suficientemente poderosa, sociologicamente, para incentivar os educadores responsáveis educacionais de alguns Estados a elaborarem um planejamento autônomo, a LDB não o é ao ponto de garantir a esse planejamento um andamento tranqüilo. Tanto na esfera educacional como na econômica, só pode haver planejamento no

<sup>37</sup> Não podemos entrar, nos limites deste artigo, na análise das razões (imensidão do Brasil, impossibilidade de tudo controlar e orientar a partir do centro; desconhecimento, pelos educadores "centrais", dos problemas dos Estados pobres e remotos) que justificam, aos olhos de tantos educadores brasileiros, a ideologia da descentralização educacional; ou das causas profundas, de ordem sócio-econômica, que em associação com essas razões ou independentemente delas (as razões não passando, neste último caso, de simples pretextos), os impulsionam no sentido de aderir a essa ideologia. É provável que essa análise, sociológica, destacaria os seguintes fatores:

a) Associação estreita e durável do inconsciente de muitos liberais, entre centralização e ditadura — tendo-se a primeira consideravelmente reforçada com a segunda.

b) Persistência, nos grandes Estados (São Paulo em particular), senão de pendores autonomistas, pelo menos de desconfiança em relação à Federação, acusada de favorecer, abusivamente, os Estados pobres.

c) Preocupação de certos donos de estabelecimentos privados de introduzir a "liberdade do estabelecimento" no rastro da liberdade do Estado (para alguns, a liberdade deve mesmo descer até o nível do município), e, paralelamente, interesse em conseguir recursos federais para a expansão de tal liberdade.

<sup>36</sup> Tudo isso, aliás, o Plano Nacional 1963-1970 e sua Revisão de 1965 (embora esta última seja muito mais detalhada, e autoritária, do que o plano original) pretendiam fazer. Só que a realidade educacional é bastante diversa.

sentido forte da palavra, se seus idealizadores conseguirem abarcar, dominar intelectualmente tôdas as variáveis em jôgo, e sua evolução: ou, pelo menos, os limites, máximo e mínimo, dentro dos quais se situará essa evolução. Não é o caso, em relação ao planejamento educacional de âmbito estadual.

Tudo isso não quer dizer que os Estados devam renunciar ao planejamento educacional:

84 a) Se a evolução das relações entre a Federação e os Estados aponta para um provável reforço dos poderes da União, não há nisso, porém, nenhuma *fatalidade histórica*. O futuro permanece parcialmente aberto: lançando mão, ou não, da LDB, não é impossível, afinal, que os Estados — alguns deles pelo menos — preservem ou melhorem seu poder de decisão no setor educacional. As incertezas que permanecem — ao mesmo tempo que dificultam, mais ainda, o planejamento estadual — constituem fatores que um balanço sociológico não pode ignorar.

b) De qualquer modo, num país das dimensões e da complexidade sociológica do Brasil, dificilmente se poderia conceber um planejamento autocráticamente elaborado no nível da União, para ser, depois, outorgado às regiões, aos Estados e às Universidades. Há de existir uma grande flexibilidade, ou seja, em tôdas as fases do processo, canais de participação e crítica abertos às instâncias locais. Sem que tudo isso exija uma ideo-

logia da descentralização, nem, no rastro dela, tentativas no sentido de constituir “sistemas autônomos” de educação.

Nessas condições, o melhor, para os Estados — para as equipes de planejamento que já têm formado ou vêm formando —, é tentar, desde já, estabelecer um diálogo com as instâncias federais encarregadas do planejamento educacional (MEC, IPEA,<sup>38</sup> SOF.<sup>39</sup> Esse diálogo — que *poderia se processar através de operações do tipo CEOSE, ampliadas e institucionalizadas*, — é que permitiria aos Estados não apenas prever o que vai acontecer, mas influenciá-lo. Acreditamos que *muitos* Estados têm condições para tanto. Até o momento, o que houve não foi o diálogo, e sim a oscilação entre duas opções simétricas, igualmente contraproducentes: ou a apresentação, por parte das Secretarias, de “planos” obedecendo mecânicamente aos percentuais do Plano Nacional — planos êsses elaborados sem nenhuma perspectiva, na última hora, para fazer jus aos recursos outorgados anualmente no P.N.E.; ou então, em alguns casos, o planejamento estadual solitário, cego às conseqüências negativas que podem advir da sua defasagem em relação ao planejamento nacional ou regional.

<sup>38</sup> O IPEA tem um papel estratégico na determinação dos *investimentos prioritários*, em todos os setores.

<sup>39</sup> Setor de Orçamento e Finanças, também do MINIPLAN: encarregado da *programação orçamentária*, exerce um papel relevante na determinação final das importâncias atribuídas, respectivamente, às *despesas correntes*, aos *investimentos prioritários* e aos *investimentos não prioritários*.

No entanto, a fecundidade do diálogo entre os vários níveis supõe que a União, por sua vez, não só o aceite lealmente, bem como ajude, e eventualmente "force" os Estados a entabulá-los, isto é, a superar as duas opções acima.

Vislumbra-se, exatamente, algumas tentativas no sentido de incentivar a iniciativa local, no que ela tem de produtivo e indispensável; e de impedir que prolifere ao ponto de gerar situações que, mais tarde, se poderiam voltar contra os próprios Estados, na medida em que, no entretanto, a problemática educacional da União tiver evoluído. É provável que o Plano Trienal 1968-1970, em fase de conclusão, virá acompanhado de normas canalizando e orientando a ação dos Estados: estes poderiam ter de apresentar — em vez de simples listas de despesas destinadas a se encaixar dentro de percentagens preestabelecidas pela União (5% para isso, 10% para aquilo) — propostas consoantes com as verdadeiras necessidades locais e, por outro lado, integradas em uma proposta de orçamento plurienal,<sup>40</sup> enquanto a tarefa da equipe central seria analisar e criticar essas propostas tôdas. Não apenas quanto aos aspectos jurídico-formais (será que determinado Estado faz jus a determinado auxílio da União, em função da percentagem dos recursos próprios que dedica à Educação?), nem no sentido de conseguir um rateio politicamente equilibrado entre os Estados; nem com a preocupação de aplicar mecânicamente critérios de distribuição dos recursos fe-

derais (por exemplo, o que prescreve que os Estados devem ser contemplados de modo inversamente proporcional a sua renda *per capita*). Quanto ao planejamento federal, ele não deveria se limitar, além dos critérios de distribuição e aplicação de recursos, a orientações gerais e à determinação de prioridades, metas e prazos a serem efetivados pelos sistemas estaduais e municipais, pelas Universidades e entidades privadas: deveria também se concretizar em projetos próprios, capazes de constituir pólos de desenvolvimento educacional; atuando, simultaneamente, como *modelos* e como *fornecedores* (de informações, de técnicos — por exemplo planejadores, ou professores de ciências para o nível ginásial) para os outros sistemas.

Tudo isso está a caminho, e supõe, por sua vez, que os Estados estejam mobilizados no sentido de poder transmitir informações válidas à equipe central de planejamento; discutir, nas fases iniciais da elaboração, as diretrizes dessa equipe particularmente no tocante à sua aplicação e repercussão eventuais no lugar considerado; pormenorizar, quantitativa e qualitativamente, certas metas, adotadas em nível de generalidade no âmbito central e suscetíveis de variante ou de graus quando da sua concretização; realizar parte ou totalidade da execução; serem associados à avaliação dos resultados.

## Conclusão

Parece-nos que as incertezas atuais, no tocante à remodelação das Se-

<sup>40</sup> Ou a um orçamento plurienal em curso.

cretarias de Educação, não devem ser consideradas trágicas. Trata-se de uma fase de transição, em que os aspectos negativos testemunham muito menos um apêgo ao passado por parte dos responsáveis estaduais, do que a indefinição ou a ambigüidade dos caminhos reformistas e dos modelos racionalizadores. As instituições que dispensam uma ou outra forma de assistência técnica aos Estados podem facilitar a superação dessa fase, o

que supõe, por sua vez, uma integração das várias formas de assistência. É a partir dessa unificação, e mediante um diálogo não só com os principais responsáveis estaduais, mas também com o maior número possível de educadores de cada sistema, que poderá ser dada uma definição clara dos objetivos que se devem propor à esfera estadual. Essa definição é que deve — e pode, de fato — orientar a remodelação das Secretarias.

**1. As Grandes Questões  
Educacionais Contemporâneas**

A educação vive um momento de inegável prestígio, em todo o mundo. Ao mesmo tempo — e talvez por esse motivo — viva também um período de intensa contestação, em todos os seus aspectos. Há vários pontos, na área de economia da educação, sobre os quais as indagações e inquietações se concentram, merecendo especial destaque.

Apenas para exemplificar, lembraria de passagem duas dessas questões, que não nos interessam particularmente nesta Conferência.

A primeira, que aflige a muitos países subdesenvolvidos e — em menor escala — desenvolvidos, consiste em saber se a educação deve

ou não ter sua expansão rigidamente condicionada pelas necessidades do mercado de trabalho. A segunda diz respeito à complementaridade entre a educação geral e a educação profissionalizante (aqui incluído o treinamento). Quando deve terminar uma e começar outra? Quando dadas simultaneamente, qual a dosagem relativa de cada uma?

Para o tema que devo abordar, duas outras questões, igualmente interessantes, são mais relevantes. Destas, a primeira grande questão contemporânea, no que concerne à formulação de política de desenvolvimento — em geral — e de educação — em particular —, diz respeito à tradução da prioridade atribuída à educação em termos de recursos relativos carreados para esse setor.

\* Palestra efetuada na 1.<sup>a</sup> Conferência Nacional de Tecnologia da Educação Aplicada ao Ensino Superior, realizada no Rio, de 11 a 19 de junho de 1971.

\*\* Diretor do Centro de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral.

A conscientização generalizada da importância da educação vem conduzindo a opinião pública a pressionar administradores, políticos e técnicos no sentido de aumentar as verbas para o setor.

Realmente, todos têm um motivo razoável para querer mais educação. Esse motivo pode ser econômico, político, social ou cultural, mas está disseminado em tôdas as camadas da população. Não há ação mais decisiva e duradoura, no sentido de acelerar a mobilidade social, do que a que se empreende através da democratização de oportunidades de acesso à educação. Não há fator mais palpável para acalantar a esperança individual de ascensão na escala econômica do que a capitalização intelectual e a qualificação obtida através da educação. Não há modo mais eficiente de aumentar o poder nacional do que investir maciçamente na formação de recursos humanos. Não há melhor canal para transmitir valores morais, formar para a cidadania, preparar para uma vida feliz, do que o sistema educacional.

E se todos, em tese, têm motivos para querer mais educação, por que a relutância em dar-lhe um tratamento especial, alocar-lhe maiores recursos humanos e materiais?

Há, pelo menos, duas ordens distintas de fatores que obstam ao aumento drástico dos recursos atribuídos à educação. A primeira diz respeito à escassez dos recursos globais à disposição dos administradores, para efetuar dispêndios nos vários setores. O crescimento dos recursos disponíveis se faz normalmente a taxas modestas e há resistências ponderáveis à intenção de diminuir as verbas consignadas a qualquer setor. Assim, embora todos estejam teóricamente dispostos a investir mais em educação,

a relutância natural em desviar recursos de outros setores se exprime, concretamente, pela obstaculização daquele aumento drástico. Além disso, aqueles que atuam nos centros de poder — principalmente os técnicos — estão condicionados, por uma longa tradição, a inquietar-se com o espectro da insuficiência de recursos financeiros, sem uma sensibilidade semelhante para a escassez de recursos humanos. Assim, ao ter que optar entre o desperdício de recursos financeiros ou de recursos humanos, preferem desperdiçar êstes, provavelmente apenas por seguirem a tradição. Tradição, aliás, que é bastante discutível, pois a “não educação” tem um preço, por certo, exageradamente alto. Sucede que, em todo o mundo — e estamos certos de não cometer nenhum exagêro — a educação apresenta baixos níveis de produtividade, rendimento e eficiência. Daí, a natural relutância em elevar radicalmente o esforço financeiro no campo educacional, o que acarretaria correspondente aumento do desperdício. Se é certo que a opinião pública brada por “mais educação”, também é certo que dessa mesma opinião pública partem clamores incessantes contra os sistemas educacionais: não atendem às necessidades do mercado de trabalho, não têm contribuído para preservar valores julgados intocáveis; não têm produzido a democratização de oportunidades considerada desejável; não motivam a população para o desenvolvimento; não formam para o exercício da cidadania; desperdiçam recursos escassos em atividades desnecessárias etc.

A esta altura já se pode perceber que, na realidade, todos estão de acôrdo em dois pontos:

1) a educação é imprescindível para o Homem e a sociedade e

2) a educação não está atingindo todos os seus objetivos, nem utilizando adequadamente os meios postos à sua disposição.

*O que todos querem, claramente, é mais educação, desde que ela seja a educação certa: educação de boa qualidade, ministrada em unidades de comprovada eficiência econômica.*

É evidente que a solução está em reformular a educação, eficientizá-la e, paralelamente, aquinhoá-la com os recursos de que carece para sua expansão. Embora não se possa pagar, impassivelmente, tão pesado tributo à ineficiência — como se paga hoje, no setor educacional — é certo, também, que não se pode esquecer que tolher a expansão educacional significa desperdiçar, irreversivelmente, inteligência, vontade e felicidade humanas. . . É isto tem um custo social, político e mesmo econômico que seria preciso quantificar, para tomar uma decisão racional.

Finalmente, a segunda grande questão que nos interessa está ligada à velocidade de expansão do setor educacional e diz respeito ao dilema "quantidade-qualidade". Também neste caso se trata de um conflito que não precisaria existir, pois todos estão de acôrdo em que é preciso incorporar, ao sistema educacional, faixas cada vez mais amplas da população, apri-

morando, ao mesmo tempo, a qualidade da educação. O mundo está vivendo, atualmente, o período de transição entre a educação para elites e uma educação para todos, que o processo de modernização exige necessariamente. A incapacidade de o setor educacional abranger maiores quantidades, com melhor qualidade, é fruto natural do seu alheamento às modificações do mundo moderno.

## **2. Algumas Características da Educação: O Artesanato que Sobreviveu**

Tais fatos estão ligados, ao meu ver, a um problema que procurei enfatizar agora: a educação é um vasto artesanato que sobreviveu.

O enorme prestígio de que desfruta a educação foi, em grande parte, decorrente da ação dos economistas. Foram suas pesquisas correlacionando educação e desenvolvimento, mostrando as altas taxas de retôrno dos investimentos educacionais e identificando o "fator residual", responsável pelo crescimento econômico, que despertaram a nova atitude em relação à educação.

Ao mesmo tempo são os economistas, também, os responsáveis por grande parte do movimento de contestação que cerca a educação.

Tal circunstância justifica-se plenamente. Uma análise do setor educacional segundo o "approach" dos economistas revelará fatos surpreendentes.

Consideremos o setor educacional como um setor de produção.

Quais as suas características econômicas básicas? Em termos relativos, não há escassez da matéria-prima empregada neste processo de produção. Ao contrário, em todo o mundo, há subutilização dessa matéria-prima, que tem como uma de suas características a perecibilidade. Grande parte dessa matéria-prima, abundante em todo o mundo, aproxima-se do seu estado perecível sem utilização alguma ou com insuficiente aproveitamento.

Esse não aproveitamento decorre principalmente da falta de mão-de-obra (professor).

90 Esse processo de produção é altamente intensivo em mão-de-obra (uma unidade de mão-de-obra consegue tratar anualmente de 5 a 35 unidades da matéria-prima); essa mão-de-obra recebe uma remuneração, em termos relativos, muito baixa, embora tenha que, idealmente, ser altamente especializada; de um modo geral essa mão-de-obra tem que exercer tarefas repetitivas, monótonas e não encontra tempo disponível para desenvolver sua criatividade; o trabalho nas unidades de produção respectivas é penoso; a ergonomia ainda não conseguiu penetrar os umbrais das escolas.

O processo é poupador de capital ("labor intensive", como dissemos); o investimento em capital fixo é relativamente baixo, embora os gastos correntes sejam razoavelmente elevados.

Se visitássemos uma unidade de produção do século XVI, talvez não ficássemos chocados por possíveis contrastes com as unidades usuais do presente. Os equipamentos quase não mudaram através dos tempos, a não ser em algumas poucas unidades de produção que são pequenas em número, o que as caracteriza quase como projetos-piloto. Os métodos de produção seguem as práticas consagradas há séculos.

As escalas de produção das unidades educacionais são reduzidas. As tentativas de ampliar essa escala geralmente ocasionam uma perda muito grande em rendimento do processo e, parece, de qualidade do produto final. A propósito de rendimento deve-se enfatizar que as percentagens de rejeitos, produtos defeituosos — as perdas por reprovação — são elevadas. Aliás, neste processo de produção, o controle de qualidade simplesmente não existe ou, quando existe, é altamente discutível. Não se pode dizer que haja controle de qualidade, seja da matéria-prima, seja do produto final, seja dos produtos intermediários. Por isso, o julgamento dos rejeitos provavelmente se faça erroneamente. A matéria-prima é muito heterogênea ao chegar ao início do processo da produção e não recebe nenhum tratamento prévio, nenhum benefício. O produto, por seu turno, é também muito heterogêneo e não há grandezas definidas nem unidades estabelecidas para mensurar o valor agregado no processo.

À vista desse quadro, qualquer economista, acostumado ao dinamismo dos demais setores produ-

tivos — principalmente da indústria de transformação — deve, naturalmente, inquietar-se.

O que nem todos economistas perceberam é que só pode ser assim, pois a educação vive, ainda, a fase artesanal. *Aí a Revolução Industrial não ocorreu. Os experimentos nesse sentido estão ainda ao nível do laboratório ou ao nível de projetos-piloto de pequeno impacto.* As características a que me referi comprovam essa afirmação. Daí a educação — como compreendida e ministrada hoje — só poder ser improdutiva, ineficiente, de baixo rendimento.

Considerando que o setor educacional absorve recursos de 3 a 10% do PIB das nações modernas; considerando que a sua matéria-prima é o homem e que 15 a 25% da população é constituída de estudantes, havendo tendência ao crescimento desses números; adicionando-se o fato de que a mão-de-obra utilizada nesse processo pode chegar a 2 ou 3% da força de trabalho e que, considerada apenas a mão-de-obra de qualificação superior, essa percentagem pode atingir 10%, trabalhando em condições de baixa produtividade, o quadro é realmente estarrecedor.

Mais estarrecedor ainda se atentarmos para o fato de que os produtos finais — os recursos humanos — condicionam a evolução e a eficiência de todos os demais setores econômicos e, por essa via, o aumento do bem-estar, a melhoria da qualidade de vida.

Nesta altura poder-se-ia perguntar: mas se esse setor é tão ineficiente, como consegue produzir os

recursos humanos capazes de transformar todos os demais setores, modernizá-los? Como, além disso, as taxas de retorno dos investimentos educacionais são tão elevadas?

A resposta é simples. Uma das características do artesanato é que não há uniformidade do produto final, nenhuma estandardização. Alguns produtos são verdadeiras obras-primas, o que depende, em grande medida, da matéria-prima utilizada (que, neste caso, ao inverso dos demais setores de produção, é extremamente heterogênea) e da mão-de-obra empregada, em menor medida. É dessas exceções que se nutre o potencial criador e transformador da espécie humana. Imaginem, então, se o setor fôsse eficiente, quais os frutos que daí adviriam.

As elevadas taxas de retorno derivam, por seu turno, da escassez relativa do produto. Talvez esse paradoxo esteja a indicar-nos que, em vez da exagerada preocupação com os recursos financeiros, de capital, os formuladores de política econômica devam focalizar suas atenções nos recursos humanos. A política de recursos humanos deve e tende a tornar-se o centro de todas as demais.

91

### 3. Perspectivas da Educação na Década dos 70

As grandes controvérsias existentes na área educacional, apresentadas inicialmente, já têm suas respectivas soluções encaminhadas, de certo modo.

Embora não tenhamos a pretensão de fazer nenhum exercício de

futurologia, é preciso mostrar algumas das perspectivas da educação na década dos 70, para aclarar nosso raciocínio.

92 No tocante a recursos, é de prever que a educação receberá tratamento especial e que os gastos a ela correspondentes devam superar de muito os dispêndios em outros setores, brevemente. Um princípio fundamental impor-se-á em todo o mundo e condicionará os rumos da educação em futuro próximo. Sintetizando, poder-se-ia dizer que enquanto na década dos 60 as nações atribuíram maior ou menor importância à educação, na década dos 70 será a educação que definirá a maior ou menor importância das nações. Do mesmo modo, o mundo compreenderá que — por incrível que pareça — há um bem ainda não escasso e que, ao mesmo tempo, dentro da escala de valores da sociedade moderna, é o mais precioso bem existente no mundo: a inteligência humana. Os países reconhecerão que aqueles que não utilizarem adequadamente êsse potencial terão seu futuro e sua segurança comprometidos de forma definitiva. É possível, então, que do mesmo modo que as nações, hoje, exibem — frustradas ou orgulhosas — seus índices de renda “per capita”, apresentem como estatísticas mais adequadas, para provar seu desenvolvimento, algum índice médio da população da mesma natureza que o QI.

Na década dos 70, a formulação da política apresentará, como seu núcleo central, o conjunto de variáveis relativas à qualidade do Homem. Surgirá, então, uma “Ci-

ência do Homem”, de caráter multidisciplinar, englobando e sintetizando as várias incursões que já hoje se fazem nos campos econômico, sociológico, antropológico, psicológico, político etc., com a preocupação de desvendar os caminhos mais curtos para melhorar a qualidade de vida nas sociedades modernas.

Em todo êsse quadro, vislumbrar-se-á a influência que a ciência e a tecnologia, por força da aceleração do ritmo de mudança da sociedade moderna, exercerão sobre o homem do futuro e, por consequência, sobre a educação.

Além de uma “Ciência do Homem”, surgirá também uma “Ciência da Educação”, que permitirá a eficientização dos sistemas de ensino em todos os seus aspectos, afastando também êsse óbice à elevação do esforço financeiro no setor. Os progressos que já foram feitos na área da microeconomia da educação, das ciências do comportamento, da sociologia educacional etc., permitem prever a notável influência dêsse novo ramo científico.

Surgirá, também, uma nova tecnologia educacional. A educação vive, ainda hoje, uma fase artesanal — para estabelecer uma analogia com o mundo produtivo — e deve passar por uma revolução — semelhante à Revolução Industrial — para expandir sua produção, baixar seus custos unitários, beneficiar número rapidamente crescente de consumidores e melhorar seus padrões qualitativos. É claro que essa transformação radical já se esboça em alguns expe-

rimentos, fruto da conscientização das necessidades de alterar a tecnologia educacional, solução para o dilema "quantidade-qualidade". É certo, também, que os primeiros passos nesse sentido encontrarão adversários — como os teve a Revolução Industrial —, adversários incapazes de analisar a mudança em uma perspectiva de mais longo prazo. Porém ela é imperiosa e virá, pois se trata da única possibilidade de implantar a educação universal e permanente e injetar, com a rapidez necessária, a qualidade de que a educação carece.

A natureza dos problemas educacionais tende a tornar-se cada vez mais complexa. É preciso, pois, mudar a escala das soluções para a educação.

Graças a essa mudança, que se esboça, será possível dar educação a quantidades crescentes de estudantes (tôdas as camadas sócio-econômicas e tôdas as faixas etárias compreendidas entre o limiar do aprendizado e o fim da vida ativa), com ensino centrado no aluno e atendendo às suas características individuais, aperfeiçoando, paralelamente, a qualidade da educação ministrada. Essa Revolução Tecnológica — que já ocorreu e continua a ocorrer nos demais setores produtivos — solucionará o falso dilema entre quantidade e qualidade. Ao mesmo tempo, será compatível com a implantação da educação permanente, exigência natural do mundo dinâmico e complexo em que vivemos.

É importante assinalar que essa Revolução Tecnológica permitirá

que os professores se dediquem às tarefas mais nobres do magistério, sendo dispensados das tarefas repetitivas e monótonas. Além disso, permitirá que os estudantes recebam educação mais individualizada e avancem de acordo com suas velocidades peculiares. Aqui a Revolução Tecnológica é humanizante.

## O Caso Brasileiro

Após essas palavras, introdutórias, que se aplicam a tôdas as nações modernas, falemos do Brasil.

Após a Revolução de 1964, modificaram-se totalmente os padrões de tratamento do setor educacional no Brasil. Esse processo de reconstrução nacional, no caso da educação, iniciou-se por uma primeira fase de correção das distorções mais evidentes e pela reflexão aprofundada sobre seus problemas, com a conseqüente elaboração de uma estratégia de longo prazo para solucioná-los.

93

Pessoalmente, tive o prazer de viver intensamente essa etapa do processo, da qual o Ministério do Planejamento desempenhou importantíssimo papel. Procurou-se, de início, dar um mínimo de coerência e atualizar-se a informação disponível sobre a educação brasileira. A base dessa informação, elaborou-se o Diagnóstico da Educação e Mão-de-Obra no Brasil, o primeiro estudo abrangente desse setor, com um de seus volumes inteiramente dedicado às suas características econômicas. Elaborado o Diagnóstico, produziu-se o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), con-

tendo a doutrina e a estratégia de longo prazo para a educação brasileira que, com as naturais mudanças de estilo e ênfase, permanece até o momento. Ao mesmo tempo, procurou-se atacar o problema da baixa produtividade no uso dos fatores em jôgo e ordenar-se os investimentos no setor. Havia grande capacidade ociosa de instalações, equipamento e má utilização de professores. Grande parte de nossa energia foi gasta nesse esforço corretivo. Não é possível fixar limites cronológicos para essa fase, porque no Brasil se procurou atacar pontos de estrangulamento em vários níveis e para, assim, lograr descontinuidade no processo de desenvolvimento, único meio de diminuir o "gap" que nos separa dos países desenvolvidos. Mas, grosseiramente, diria que ela decorreu entre 1964 e 1967.

94

Em 1967, já com certa ordem interna no setor, desenvolveu-se grande esforço de expansão quantitativa, que já começara em 1965. A êsse esforço excepcional somasse, nos últimos meses, a grande investida do Governo na área de alfabetização, através do MOBRAL.

Hoje, o esforço quantitativo persiste, mas começamos a viver a inquietação dos que compreendem a necessidade de aprimorar decisivamente a qualidade da educação. Os problemas estruturais estão sendo atacados maciçamente. A Reforma Universitária está em marcha; a Reforma do Ensino Primário e Médio será brevemente entregue ao Congresso, para sua transformação em lei.

Alguns problemas, porém, persistem, impedindo que se injete qualidade na educação brasileira de maneira rápida, condizente com o próprio crescimento do país nos demais setores. A principal limitação é a de professores qualificados. No estágio atual da tecnologia, a qualidade de ensino está condicionada pela atuação individual de cada professor.

E nesse particular o quadro brasileiro é estarrecedor: cerca de 40% das professoras primárias brasileiras não são normalistas, ou seja, existem quase 200 mil leigas ensinando. Apesar dos grandes esforços do PAMP, \* êsse problema não pode ser resolvido em tempo útil pelas vias convencionais (supervisores e treinamento de leigas).

No magistério médio, a percentagem de leigas é de quase 70% do total de professores, ou seja, cerca de 150 mil mestres. Aqui a situação é mais grave. O ensino normal está formando número adequado de professores para o ensino primário (66 mil em 1967) e o problema é mais de utilização dos formados. No caso do magistério para o ensino médio, porém, há necessidade de mais de 30 mil novos professores anualmente e as Escolas Superiores de Educação formam cerca de 3 mil anualmente, dos quais cerca de 50% não ingressam no magistério. A formação por outros meios, de emergência, é responsável pelo aumento do contingente de professores.

No ensino Superior a pós-graduação só agora assume proporções

\* Professor de Aperfeiçoamento do Magistério Primário.

condizentes com as necessidades correspondentes e a implantação do tempo integral está melhorando os padrões de utilização dessa mão-de-obra altamente qualificada.

Adicionando a êsse quadro o fato de que o mundo está em rápido processo de mudança, tornando habilidades e mesmo conhecimentos obsoletos com que rapidez — o que significaria necessidades crescentes de retreinamento dos professores — chega-se a um beco sem saída. Sem saída — frise-se — nas condições atuais da tecnologia educacional.

Sua mudança, no Brasil, impõe-se, devendo fazer-se rapidamente, para que possamos atingir as metas

de estender a educação a tôdas as camadas sociais e implantar um sistema de educação permanente.

### **A Mudança de Tecnologia: O SATE**

Como efetuar essa mudança da tecnologia, porém?

Os métodos inovadores em educação são vários; os meios (*media*) são diversos.

Como fazer tão difícil escolha? O Brasil tem no SATE (Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais), projeto prioritário do Programa de Metas e Bases, a resposta a essas perguntas.

# Determinação dos Objetivos Quantitativos do Plano Educacional \*

Raymond Poignant \*\*

## Introdução

a) *Inter-relações entre os objetivos quantitativos e os objetivos qualitativos*

- 96 Todo plano de desenvolvimento de um sistema educacional prevê, além dos objetivos de expansão quantitativa (crescimento dos efetivos escolares nos diferentes níveis), determinados por um conjunto de fatores específicos, objetivos qualitativos correspondendo à melhor eficiência do sistema (modificação das condições em que o ensino é ministrado,<sup>1</sup> re-

\* Conferência proferida no Seminário realizado no Rio de Janeiro de 8/12 de setembro de 1970, sobre o tema: "Integração do planejamento educacional na planificação econômica e social", como parte do programa, do Ano Internacional de Educação, organizado pela Unesco. A tradução é de Maria Helena Rapp, técnica de educação do CBPE.

\*\* Diretor do Instituto Internacional de Planejamento de Educação (Unesco).

<sup>1</sup> Número de alunos por classe, relações aluno-professor, qualificação de professor etc.

forma das estruturas, modificação de programas e métodos, introdução de novas práticas de ensino etc.).

Esses dois tipos de objetivos não se desenvolvem independentemente, mas inter-relacionados, não sendo possível examinar um sem o outro. A alternativa fundamental oferecida aos planejadores da educação é a seguinte: deve-se tentar desenvolver ao máximo a escolarização ou, ao contrário, limitá-la, para conservar ou melhorar a qualidade do ensino? Em outras palavras, nos limites impostos pela situação financeira ou outra, cumpre enfatizar a expansão quantitativa ou a melhoria qualitativa? Inversamente, pode-se também tentar realizar os objetivos da escolarização, fixados por condições qualitativas diferentes e que permitam redução de custo.

Levando em consideração essa necessária inter-relação, pode-se tentar, para melhor clareza da análise, separar de forma artificial, é claro, o estudo dos fatores que de-

terminam os objetivos quantitativos e qualitativos do plano escolar.

Inicialmente, dando seqüência ao que expomos na introdução, queremos abordar o problema da distribuição de competência na fixação dos objetivos do plano escolar entre os órgãos centrais de planejamento (Ministério de Planejamento etc.) e o Ministério da Educação.

b) *Competência respectiva dos órgãos centrais de planejamento e do Ministério da Educação*<sup>2</sup> na determinação dos objetivos do plano escolar

O processo de elaboração e de execução do plano escolar comporta inúmeros níveis e tipos de decisão. Na cúpula, atuando como guardião da coerência interna do Plano e do equilíbrio financeiro, os órgãos centrais de planejamento têm competência para fixar os limites do esforço financeiro permissível ao ensino e à formação, durante o período em causa, reservando-se ao poder político a capacidade decisória.

A fixação do nível das despesas não se faz de uma só vez, mas por aproximações sucessivas, à medida que os elementos constitutivos do plano vão sendo melhor definidos. Afinal, todos os objetivos quantitativos e qualitativos do plano educacional se traduzem em termos financeiros e, sob essa forma, são teoricamente examinados ao nível dos órgãos centrais de planejamento.

<sup>2</sup> E outros Ministérios ou serviços competentes, de acordo com a estrutura dos departamentos ministeriais do país.

Impõe-se todavia uma divisão do trabalho, pois não é possível transferir as responsabilidades do Ministério da Educação ao do Planejamento. O primeiro é o órgão técnico responsável pela política educacional, principalmente quanto à formação geral, devendo portanto conservar plena autoridade nos domínios pedagógicos que lhe pertencem (estruturas, programas, métodos etc.).

É certo que as proposições do Ministério da Educação sejam financiadas no quadro do Planejamento; é normal que se estabeleça o diálogo quanto à escolha das prioridades, cabendo ao Chefe do Governo resolver os casos de conflito.

Por outro lado, ao Ministério do Planejamento interessa diretamente o desenvolvimento do sistema educacional no que se refira à formação profissional e técnica, consideradas as necessidades e a política de mão-de-obra. Assim, é normal que a determinação dos objetivos quantitativos e de certos aspectos qualitativos (escolha do modo de formação por exemplo), seja estudada pelo Ministério do Planejamento, em ligação estreita com os departamentos ministeriais ou serviços encarregados de sua execução.

A título de informação, o organograma anexo apresenta o mecanismo das inter-relações entre o Ministério da Educação e o Serviço de Planejamento, em 1965 (preparação do V Plano).

c) *Principais fatores da evolução quantitativa*

A previsão do desenvolvimento dos efetivos escolares implica aná-

lise dos diferentes fatores que atuam sobre o desenvolvimento quantitativo da escolarização. Tais fatores podem ser sintetizados nessa ordem:

- 1) evolução demográfica (população escolarizável);
- 2) evolução da demanda social;
- 3) adaptação dos cursos profissionais e técnicos (2.º e 3.º graus) às necessidades do mercado de trabalho;
- 4) reforma das estruturas do sistema educacional.

98

Não comentaremos aqui o aspecto demográfico da previsão dos efetivos a escolarizar<sup>3</sup> e examinaremos na conferência seguinte o problema da reforma estrutural do sistema educacional.<sup>4</sup> Abordaremos apenas os dois outros fatores: demanda social e necessidade do mercado de trabalho.

### **Primeira Parte: Demanda Social**

#### **A. O COMPORTAMENTO DIFERENCIADO DOS GRUPOS SOCIAIS QUANTO À ESCOLARIZAÇÃO**

a) *importância das variações sociais da frequência escolar nos diferentes níveis*

<sup>3</sup> Embora esse aspecto seja capital na maioria dos países em desenvolvimento, diante da importância da população jovem.

<sup>4</sup> As reformas estruturais do sistema educativo (prolongamento da obrigatoriedade escolar, modificação dos ciclos de estudo) influem diretamente sobre os efetivos a escolarizar e as consequências de tais reformas precisam ser avaliadas.

O quadro n.º 1 do Anexo I do presente documento apresenta a evolução dos índices de escolarização na França (1.º, 2.º e 3.º graus do ensino) entre 1800 e 1968. Consta-se a aceleração excepcional da escolarização entre 1945 e 1968 (explosão escolar), porém esses índices globais encobrem diferenças importantes no comportamento dos diferentes grupos sociais em relação à frequência aos estabelecimentos escolares.

No nível elementar se houver obrigatoriedade e esta for respeitada, a atitude dos diferentes grupos é basicamente a mesma. Nos países em desenvolvimento ainda há diferenças dos índices de escolaridade, que traduzem antes as variações geográficas da oferta de ensino (zonas urbanas, zonas rurais), do que diferenças de atitude dos grupos sociais.

As diferenças nos índices de participação surgem sempre ao nível do ensino não obrigatório. Por exemplo, o quadro 2 do Anexo I mostra a grande disparidade existente no ingresso em cursos secundários em 1953: 16% de camponeses, 21% de operários e cerca de 90% de filhos de intelectuais (profissionais liberais, funcionários graduados etc.). No ensino superior havia ainda maior disparidade (quadro 3): menos de 1% para os filhos de trabalhadores manuais e mais de 50% para os filhos de intelectuais.

A situação era praticamente a mesma em todos os países europeus industrializados.

## b) causas das diferenças sociais

Três grupos de fatores explicam tal situação:

1. razões de ordem econômica: apesar de gratuidade dos estudos e a concessão de bolsas, o prolongamento da escolaridade para os filhos de famílias pobres encontra o obstáculo "salário de menos"; por motivos financeiros, as famílias de trabalhadores manuais hesitam em matricular os filhos nos cursos secundários e superiores longos, preferindo formação mais rápida, em cursos profissionais ou técnicos, que levam mais cedo à compensação salarial.<sup>5</sup>

2. razões de ordem cultural: cada família constitui uma espécie de "modelo cultural", com tendência a ser transmitido aos filhos. Assim, enquanto os filhos de intelectuais se tornam estudantes "por herança", os filhos de trabalhadores manuais recebem motivação diversa.

3. razões de ordem pedagógica: desde o curso primário, o êxito escolar dos filhos de grupos sociais médios e superiores é maior que o dos filhos de trabalhadores manuais (influência *educógena* das famílias instruídas); as crianças das camadas sociais populares repetem muito mais o ano. Essa situação, ao término do ciclo elementar, explica em parte as disparidades ulteriores.

<sup>5</sup> Em certos países o fator econômico atua desde a escola primária; as crianças constituem mão-de-obra suplementar e por isso não frequentam a escola com regularidade.

## B. EVOLUÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS DIVERSOS GRUPOS SOCIAIS

### a) rapidez da evolução

A situação assim definida só apresenta estabilidade para as crianças de níveis sociais mais elevados, escolarizadas ao máximo desde muito cedo, tanto no nível secundário como no superior. A rápida elevação do índice global de escolaridade traduz mudança de comportamento das classes médias e populares. O quadro 2 do Anexo I mostra a rapidez de tal evolução, em 10 anos (1953/63) na França, através da matrícula na escola secundária:

— a classe de funcionários médios apresenta índices quase idênticos à de funcionários graduados;

— dobraram os índices de matrícula dos filhos de trabalhadores manuais.

99

Essa tendência para certo nivelamento das oportunidades de acesso à escola secundária repercutiu progressivamente, mas não de forma proporcional ao nível do ensino superior (quadro 3 do Anexo I).

As constatações feitas na França também se verificam nos países industrializados, embora com *variantes*,<sup>6</sup> correspondendo às políticas adotadas em cada país. Nos Estados Unidos, os índices eleva-

<sup>6</sup> Ver sobre o assunto R. Poignant: *L'enseignement dans les Pays du Marché Commun* (Estudo comparativo sobre a organização e o estado de desenvolvimento do ensino nos países da C.E.E., nos Estados Unidos, na Rússia e no Reino Unido, Paris, IPN, 1965).

dissimos de escolarização secundária (76% dos que compõem a faixa etária são diplomados por "High Schools") e superior (25% da faixa etária obtêm o "bachelor's degree") reduziram consideravelmente as diferenças sociais, embora sem eliminá-las (1 a 6 no nível de ensino superior). Nos países socialistas, os progressos na igualdade de oportunidade foram muito acentuados e as diferenças de comportamento entre os diversos grupos sociais são agora, em geral, mais reduzidas que na Europa ocidental; <sup>7</sup> entretanto sua importância ainda é grande.

b) *causas da evolução da procura social*

100 As causas de tão rápida evolução do comportamento das famílias ou, em outros termos, do crescimento da demanda de educação, na realidade, são diversas, podendo aliás variar de acordo com a região; destacaremos apenas:

1. elevação geral do nível de vida, que permite às famílias situação mais favorável para que seus filhos estudem;

2. evolução das aspirações e ambições em todos os meios; as famílias populares e, principalmente, as de classe média, passam a considerar que seus filhos têm direito a uma escolaridade prolongada, modificando-se em consequência seu comportamento. Note-se que essa evolução das aspirações não se opera em toda parte com o mesmo ritmo e que, em certos países, a rigidez das estruturas

<sup>7</sup> O que é notável em face das diferenças quanto ao nível de vida.

sociais e o conservadorismo dos costumes tende a perpetuar os hábitos tradicionais dos diferentes grupos sociais;

3. os incentivos da política escolar governamental. A essas causas econômicas, psicológicas e sociais cumpre acrescentar ainda, na maioria dos países, os incentivos múltiplos da política escolar governamental procurando favorecer oportunidades iguais e melhor "democratização" do ensino (descentralização da rede escolar, reforma das estruturas, aumento do número de bolsas etc.). O aumento da "oferta" de educação favorece evidentemente a procura; inversamente, todavia, evidencia-se também que é o dinamismo da procura social que conduz as autoridades públicas a aumentarem a oferta. É nesse ponto, a procura social constitui fator real da evolução quantitativa do sistema educativo; esse fator precisa ser analisado como tal, <sup>8</sup> para que fique esclarecido até onde precisamos levá-lo em conta e em que medida é possível e desejável satisfazê-lo.

c) *consequências do dinamismo da procura social e políticas possíveis no âmbito da planificação educacional:*

1) CONSEQUÊNCIAS DIVERSAS

1.<sup>a</sup> consequência: aumento rápido das necessidades.

É a consequência mais imediata; se a procura pela educação fôr bastante dinâmica, ela tende a aumentar muito depressa os efetivos (seus efeitos muitas vezes se so-

<sup>8</sup> Através de pesquisas sociológicas.

mam aos da evolução demográfica) e multiplica as necessidades quanto a locais, mestres etc., determinando correlativamente a ampliação das despesas. No quadro das possibilidades financeiras e outras que surjam no decorrer da execução do plano, trata-se de determinar até que ponto essa oferta pode ser atendida. Se não fôr possível atendê-la, sempre adotar medidas para tal fim. Voltaremos ao assunto.

2.<sup>a</sup> Conseqüência distorções possíveis entre a demanda social e as necessidades de emprêgo.

Outra conseqüência da evolução espontânea da demanda está no aparecimento de distorções entre a orientação seguida pelos alunos e estudantes, e as necessidades reais de emprêgo. Tais distorções podem surgir em dois níveis:

— ao nível do 2.<sup>o</sup> grau, pelo desenvolvimento exagerado do ensino geral “pré-universitário”, em relação aos cursos profissionais e técnicos (formação de profissionais qualificados e do pessoal de nível médio da economia);<sup>9</sup>

— ao nível do 3.<sup>o</sup> grau, há um desenvolvimento economicamente pletórico das universidades, agravado pela má distribuição dos estudantes pelos vários cursos.

## 2) POLÍTICAS POSSÍVEIS

Podem ser bem diversas as políticas a adotar diante da procura

<sup>9</sup> Muitas vêzes essas distorções aparecem devido à insuficiência de oferta para formação profissional e técnica; o ingresso na escola secundária geral passa então a ser a única solução possível para prosseguimento dos estudos.

social. Não há uma regra geral: tudo depende da situação do país, bem como dos objetivos educativos que pode ou quer alcançar.

Por exemplo, no país onde o objetivo principal visado é conceder iguais possibilidades de acesso ao 1.<sup>o</sup> ciclo secundário, a demanda social pode ser estimulada por medidas como a descentralização dos estabelecimentos de 1.<sup>o</sup> ciclo, a organização do transporte dos alunos, expansão das bôlsas e, por último, êsses esforços seriam coroados pela generalização obrigatória do 1.<sup>o</sup> ciclo secundário (situação dos E. U. A., da URSS, da França, do Japão, da Itália, da Suécia etc.). Tal política irá evidentemente refletir-se no nível do 2.<sup>o</sup> ciclo e no ensino superior.

Inversamente, o país que não de- 101  
seja (por motivos financeiros e outros) estender livremente a escolarização secundária ou superior, pode frear a evolução, seja limitando “a oferta”, seja tornando mas exigente a forma de seleção para ingresso. É a política adotada a contragosto por alguns países em desenvolvimento, para acesso à escola secundária. A URSS aplica essa mesma política no acesso a estudos superiores (ver adiante).

Quanto à solução das distorções entre a orientação espontânea escolhida pelas famílias e as formações mais desejadas do ponto de vista de emprêgo, voltaremos ao assunto na conclusão e ainda na conferência dedicada aos problemas de orientação e do mapa escolar.

## Segunda Parte: Necessidades do Mercado de Trabalho

Não é oportuno desenvolver aqui longamente as conseqüências da constante evolução das técnicas de produção sobre a transformação das estruturas e das qualificações da população ativa:

— diminuição contínua do setor primário (agricultura, florestas e pesca);

— aumento, seguido de estabilização e depois de relativa diminuição, do setor secundário (indústrias);

— aumento constante do setor terciário (serviços);

102 — aumento constante, para cada um dos três setores, da proporção de mão-de-obra qualificada e dos quadros profissionais médios e superiores.

A economia dos E.U.A., a mais evoluida, caracteriza-se pela menor percentagem de trabalhadores agrícolas (5%) e a mais elevada para o setor terciário (63%).

Existe, evidentemente, uma relação direta entre essa dupla evolução da população ativa e o desenvolvimento a ser dado, após o período de ensino geral básico, à formação profissional e técnica de nível "médio" e à formação superior.

Realmente, com exceção das transferências de mão-de-obra de um para outro setor, e da formação "no trabalho", a substituição do pessoal que se retira da atividade

profissional e as novas necessidades em pessoal qualificado e altamente qualificado devem ser em grande parte atendidas pelo sistema de formação escolar.

a) *necessidade de previsão a médio e longo prazo*

Cumpra-se estabeleça íntima relação entre os programas de formação a organizar no quadro do plano e as necessidades do mercado de trabalho.

Para isso, torna-se indispensável conhecer, de forma clara e precisa, as necessidades em mão-de-obra nas diferentes especialidades profissionais e em todos os níveis de qualificação. Por causa da demora, às vezes muito acentuada, em se instalar novos estabelecimentos de formação profissional e técnica (2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> graus) cujo financiamento deve ser progressivo, enquanto durar o plano e por demorar a formação (de 6 meses,<sup>10</sup> a 5 anos<sup>11</sup> ou mais, para certas especializações), a previsão das necessidades a satisfazer deve ficar estabelecida, conforme o caso, *1 ano, 5 anos ou 10 anos* antes do plano entrar em vigor.

Note-se que, embora a análise "custo-benefício" aplicada aos programas de formação permita, até certo ponto, verificar a rentabilidade obtida com determinado programa novo de formação profissional, ou, *a posteriori*, constatar do ponto de vista puramente econômico, as distorções do siste-

<sup>10</sup> Para a formação muito curta ou acelerada.

<sup>11</sup> Para a formação superior.

ma educacional, ela não substitui as previsões de mão-de-obra mas serve como técnica complementar destas.

b) *dificuldades na previsão da mão-de-obra*

Mesmo numa economia muito planejada, não é fácil fazer previsão do mercado de trabalho. A primeira dificuldade fundamental consiste na impossibilidade em prever, com antecedência de 5 a 10 anos, o surgimento de novas técnicas de produção, novas tarefas profissionais, que vão exigir formação diferente, tornando outras obsoletas e até modificando a produtividade do ramo profissional, reduzindo o volume global de sua *mão-de-obra*.

Além disso, a base desses trabalhos previsionais está nas perspectivas de desenvolvimento econômico a médio prazo pelas razões acima evocadas, também a longo prazo. Dessa forma, a validade de tais previsões fica subordinada não só ao grau de probabilidade para a execução do plano quadrienal ou quinquenal futuro mas, também, ao grau de extrapolação a prazo mais longo (10 anos ou mais). As incertezas peculiares às técnicas de previsão do mercado de trabalho são, portanto, multiplicadas pelo coeficiente aleatório específico das previsões econômicas a longo prazo, particularmente graves nos países em desenvolvimento.

Por outro lado, e não é este o menor obstáculo, os trabalhos de previsão exigem de saída sólida informação básica sobre estrutura da população ativa e suas qualifica-

ções, sua evolução no passado, as correlações constatadas entre os diferentes tipos de emprego e as formações correspondentes, a evolução dessas correlações, o desenvolvimento da seqüência de carreiras<sup>12</sup> etc.

Na ausência de tais informações, o trabalho de exploração do futuro não pode ser feito a sério. Daí por que todos os trabalhos de previsão relativos a emprego devem ser procedidos e acompanhados de um programa importante de estudos e pesquisas.

Enfim, temos consciência de relevância que assumem hoje, pela rápida evolução das técnicas, os problemas "de educação permanente" no campo da formação profissional e técnica: a reconversão, a reciclagem, o aperfeiçoamento, a promoção etc.

Essas necessidades de formação ligadas à constante renovação das técnicas ou ao desaparecimento de certos ofícios são consideráveis e geralmente mal resolvidas; a principal dificuldade está em avaliá-las para estabelecer os planos de ação correspondentes.<sup>13</sup> Em tal assunto, é preferível movimentar dispositivos bastante flexíveis, em estreita ligação com as empresas, de modo a atender rapidamente à demanda.

<sup>12</sup> Muitas vezes é necessário distinguir as funções de início de carreira e os empregos ulteriores, estudando como deve ser feita a adaptação dos problemas de formação ao desenvolvimento da carreira profissional.

<sup>13</sup> A educação permanente constitui, em toda parte, domínio ainda muito mal explorado e bem pouco planejado.

c) *métodos de previsão do desenvolvimento do mercado de trabalho*

Não é possível desenvolver aqui longas considerações sobre assunto tão complexo e que exigiria mais tempo para ser tratado de modo completo.

1. Os países socialistas, sobretudo a URSS, foram os primeiros a recorrer a essas previsões para determinar em detalhe os programas de formação a serem incluídos em seus planos quinquenais. O trabalho do IIEP — *La planification de l'éducation en URSS* — estudou os métodos utilizados pelos especialistas soviéticos e vamos resumir-los sucintamente:

104

1.1. *Introdução de "balanços" da mão-de-obra.* Esses balanços constituem a pesquisa da adaptação quantitativa dos recursos disponíveis e das necessidades de mão-de-obra que aparecem durante o período planificado. Realizado em nível federal, estadual e regional, visam à utilização mais racional possível, do ponto de vista econômico, da mão-de-obra disponível, compreendendo:

— redistribuição da mão-de-obra entre as diferentes regiões (através de transferências);

— planificação da integração, em atividades profissionais, dos jovens que atingem a idade para trabalhar sem prosseguir os estudos;

— distribuição, pelos vários ramos de atividades, dos diplomados saídos de estabelecimentos profissionais e técnicos (2.º e 3.º graus).

Quando ocorre falta de mão-de-obra, como aconteceu após a 2.ª Guerra Mundial, esses balanços evidenciam a necessidade de serem desenvolvidos cursos em tempo parcial, para mobilizar ao máximo as forças do trabalho. Hoje, essa tendência se encontra invertida.

1.2. *Previsão da procura de técnicos e quadros superiores*

Organizada pela utilização de dois métodos complementares:

— um, de caráter analítico ("método da nomenclatura"), baseia-se na exploração de levantamentos minuciosos realizados anualmente<sup>14</sup> e como parte do plano, junto a todas as empresas, serviços etc., destinados a tornar conhecidas as necessidades de pessoal, durante o período planificado; esses levantamentos são realizados a partir de uma nomenclatura padrão dos empregos, estabelecida pelos ramos de atividade, que define as correlações teoricamente obrigatórias entre os cargos e as formações;

— outro, de caráter mais sintético (método dos "índices de saturação"),<sup>15</sup> baseia-se no estudo da evolução econômica em prazo mais longo (10 a 15 anos) e na extrapolação racional dos índices de enquadramento por grupos de especialistas e pelos ramos de atividade; esses métodos de extrapolação

<sup>14</sup> Os levantamentos anuais ajudam a colocar os diplomados que saem das escolas.

<sup>15</sup> A expressão "índice de saturação" não se refere à idéia de máximo, porém à noção de ótimo.

variam conforme os setores de atividade; para as atividades industriais, a fim de levar em conta o máximo da evolução das técnicas, conserva-se como objetivo a estrutura do enquadramento das empresas atualmente mais avançadas no ramo considerado.

Tal sistema de previsão, por mais aperfeiçoado que seja, não pretende atender rigorosamente a toda a procura.<sup>16</sup> Em conjunto, porém, constitui, para as autoridades soviéticas, base satisfatória para planificação das atividades de formação.

2. Na França os trabalhos sobre a previsão das necessidades em mão-de-obra e sobre o equilíbrio dos recursos e das necessidades são efetuados no quadro da Comissão de Mão-de-Obra do Commissariado do Plano, com ajuda de órgãos de pesquisa especializados e do INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques).

As primeiras previsões a longo prazo (1978) puderam ser estabelecidas em 1964-65, durante a preparação do V Plano, através de racional extrapolação das tendências conhecidas,<sup>17</sup> ou seja por método bastante parecido com o dos "índices de saturação".

Os resultados globais desses trabalhos aparecem no Anexo II e in-

dicam as necessidades do recrutamento entre 1962 e 1978 para 6 níveis de recrutamento e por tipo de formação. Ali se vê que, durante o período 1962-78, as 10.662.000 pessoas que entrarão em atividade precisam ser formadas como segue:

— 10,3% nos níveis I e II (ensino superior longo)

— 11% no nível III (ensino superior curto)

— 12,5% no nível IV (técnico)

— 43,3% no nível V (operários ou empregados qualificados)

— 22,9% no nível VI (mão-de-obra não qualificada).

105

d) *transposição das necessidades de mão-de-obra em planos de formação*

As previsões de emprêgo assim estabelecidas devem servir de base ao estabelecimento de programas de formação a serem inscritos no plano.

A transposição das previsões de emprêgo em planos de formação revela dois tipos de dificuldade:

1. *correlações "emprêgo-formação"*

Essa transposição só pode ser operada quando previamente se conhece o nível de formação correspondente a cada emprêgo ou ofício. Na URSS, já vimos que as relações "emprêgo-formação" pas-

<sup>16</sup> Houve escassez de economistas empresariais, por exemplo, após a reforma das empresas decidida em 1965.

<sup>17</sup> As fontes de informação da Comissão de mão-de-obra são menos satisfatórias que as utilizadas pelos planejadores soviéticos.

sam por *normalização oficial*,<sup>18</sup> em todos os ramos de atividade. Na França e em muitos outros países essas normas só existem para as profissões regulamentadas (cargos públicos, profissões liberais etc.). Para as muitas restantes, o planejador limita-se a determinar as correlações médias ou desejáveis,<sup>19</sup> após estudar a situação atual.

106

Ora, a situação atual não representa necessariamente uma situação ideal — muitos cargos são ocupados por pessoas sem diploma — e ela reflete precisamente o desenvolvimento anterior do ensino e da formação no país considerado. Isto quer dizer que, salvo em certas profissões, a correlação “emprego-formação” é bastante relativa, e que talvez dependa mais da política educacional que das exigências de emprego.<sup>20</sup> Essa observação é particularmente válida no nível de formação geral que precede toda formação especializada.

Por conseguinte, a determinação das correlações “emprego-forma-

<sup>18</sup> O estabelecimento da “nomenclatura” é objeto de importantes estudos por parte dos serviços soviéticos competentes; na França, a equivalência “emprego-formação” é estabelecida partindo de situação desejável.

<sup>19</sup> Na realidade, ocorre que um mesmo emprego pode ser preenchido por trabalhadores possuindo nível educacional bastante diferente.

<sup>20</sup> Estudo sobre os países industrializados, feito pela OECD, mostra que as correlações estatísticas entre o nível de desenvolvimento econômico e a estrutura dos empregos eram excelentes mas que a correlação com o nível educacional era fraca.

ção” não pode ter caráter absoluto e em bases universais, cumprindo levar em conta a situação de cada país; as correlações obtidas num nível são suscetíveis, bem entendido, de evoluir no tempo em função, simultaneamente, da evolução da política educacional (duração da obrigatoriedade escolar) e das exigências que caracterizam a evolução técnica.

## 2. *Escolha do modo de formação*

Uma vez definidos o número de trabalhadores a formar e os tipos e níveis de formação, importa decidir quais os processos de formação que levarão aos objetivos fixados:

### 1.º) *formação dos jovens*

— na escola de tempo integral ou parcial;

— em cursos acelerados (formação profissional acelerada).

### 2.º) *formação de adultos*

— em sistema institucionalizado de formação (formação acelerada em tempo integral, em tempo parcial etc.);

— no quadro da empresa.

A escolha do processo da formação variará conforme o nível da mesma, possibilidades financeiras e urgência da demanda.

### 3.º) *solução adotada no V plano francês (1966-70)*

O Anexo III apresenta a estrutura planejada do ensino na Fran-

ça, quando fôr realizado o V plano (ano escolar 1972-73).

Comparando os Anexos II e III, verificamos que os grandes objetivos<sup>21</sup> do plano 1966-70 foram calcados na estrutura média das qualificações da parte dos habitantes que entrarão em atividade entre 1970 e 1978. Observa-se assim que, nesse plano, foi estabelecida estreita ligação entre a demanda do mercado de trabalho e o desenvolvimento do sistema educacional: esclareçamos que os objetivos apresentados no Anexo II levam em conta a formação profissional dos adultos.

Não obstante, procura-se em seguida obter que a "demanda" das famílias se oriente conforme os objetivos do plano.

4. Na URSS, os resultados de estudos previsionais sôbre as necessidades de mão-de-obra constituem a base para estabelecimento dos programas de formação profissional e técnica (2.º e 3.º graus); tais programas são rigorosamente executados pela instituição de um *numerus clausus* para recrutamento de todos os estabelecimentos de formação, inclusive do ensino superior; os planejadores soviéticos devem escolher, dentro das possibilidades financeiras e das reservas de mão-de-obra, o modo de formação (em tempo integral, parcial no trabalho).

<sup>21</sup> Esses grandes objetivos de formação do Anexo II são relacionados por nível e por tipo de formação; bastam para definir o volume de investimentos a aplicar e o das despesas correntes; ulteriormente precisam passar pelo crivo de especialistas, quando entrar em vigência a carta escolar (ver 4.ª Conferência).

## Conclusão

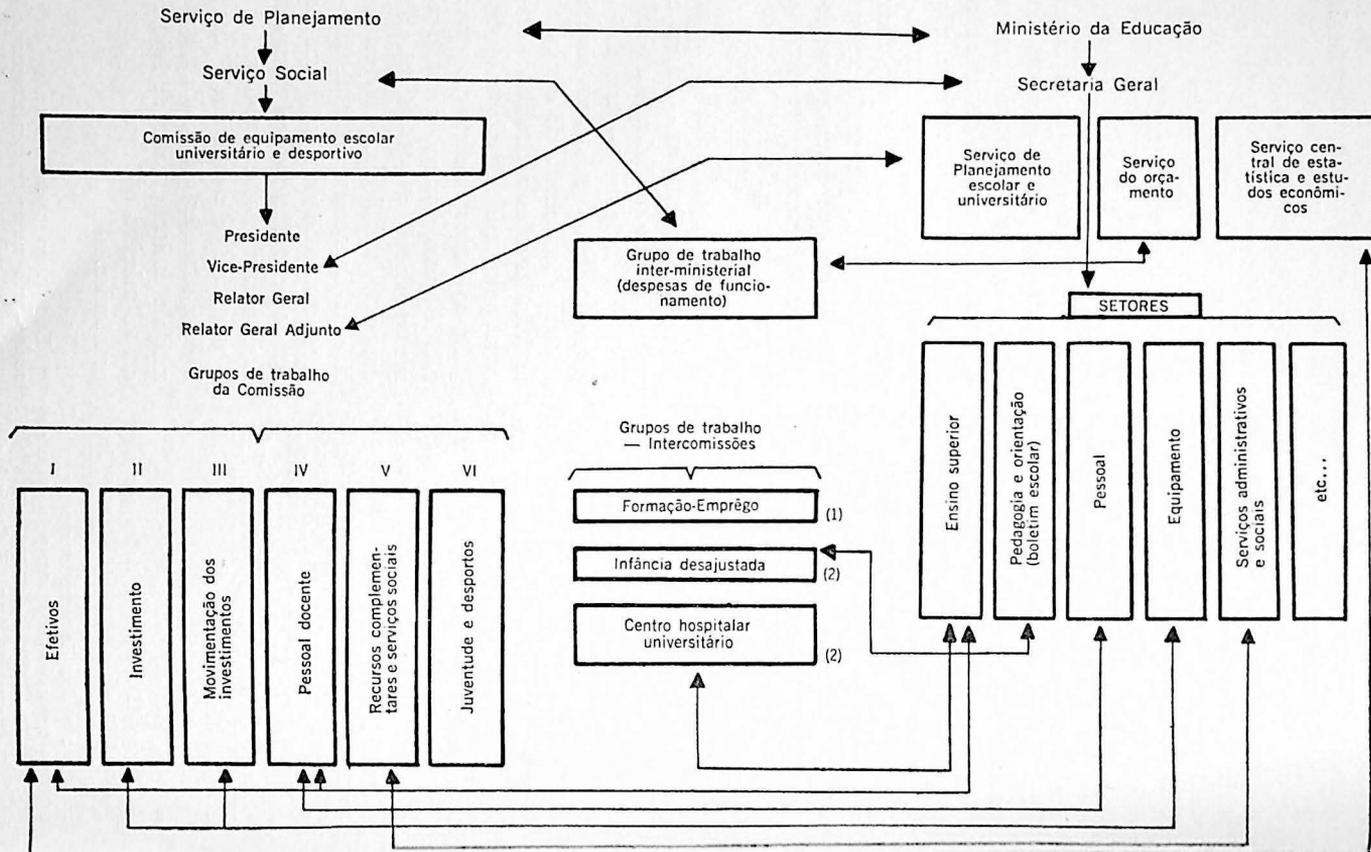
Examinamos de forma bastante resumida dois principais fatores determinantes da fixação de objetivos do plano educacional, a demanda social e as necessidades em mão-de-obra.

Alguns opinam que a planificação educacional pode basear-se, do ponto de vista quantitativo, sôbre a "demanda social" ou sôbre a "mão-de-obra". Na verdade não constituem fatores alternativos, metodologias diferentes para fixar os objetivos do plano: são apenas dois fatores que devemos considerar simultaneamente, de modo a adaptá-los um ao outro.

O plano baseado unicamente na demanda das famílias — inclusive para o ensino profissional e técnico (2.º e 3.º graus) — talvez não corresponda às reais necessidades, dada a consonância de esclarecer as famílias sôbre a escolha da carreira para seus filhos. Por outro lado, no campo da educação geral, não é justo ignorar sistematicamente as aspirações da família; ao contrário, nos limites das possibilidades financeiras, cumpre favorecer essa tendência em busca do ensino geral. Em muitos países em desenvolvimento, essa política não é praticável e o realismo<sup>22</sup> deve levar a conceder prioridade aos ramos de ensino capazes de favorecer ao máximo o desenvolvimento econômico.

<sup>22</sup> E, a longo prazo, o interesse esclarecido pelo maior desenvolvimento cultural.

## Inter-Relações entre o Ministério da Educação e o Serviço de Planejamento (1965)



O risco, anteriormente assinalado, está nas distorções possíveis entre as necessidades da economia e a escolha das famílias, destacando-se grande extensão do ensino secundário "pré-universitário" e o desenvolvimento pletórico do ensino superior, em detrimento da formação de mão-de-obra qualificada e de técnicos de nível médio. Na URSS, embora seja facilitado o acesso de todos ao 2.º ciclo secundário, houve previsão desse risco, adotando-se a instituição do *numerus clausus* para ingresso em todos os estabelecimentos de ensino superior.

Na França, o problema da existência de distorções entre a orien-

tação espontânea dos estudantes e os empregos correspondentes surge principalmente no ensino superior. No conjunto, não há excesso de estudantes, mas sua distribuição é má, por faltar um eficaz sistema de orientação solicitado pelos estudantes e pelas famílias.

Notaremos, entretanto, para concluir, que qualquer sistema de orientação, seja ele flexível ou autoritário, destinado a canalizar a demanda social, admite o aconselhamento, isto é, que se disponha de previsões satisfatórias sobre as perspectivas de evolução do mercado de trabalho.

### Quadro 1

#### Estatística dos Índices de Escolarização por Nível de Ensino — FRANÇA

	1800	1900	1945	1960	1968
1.º grau.....	30% a 46%	100%	100%	100%	100%
2.º grau.....	1,5%	3%	12%	40%	80%
3.º grau.....	0,6%	1,2%	4%	7%	13%

### Anexo I

109

### Quadro 2

#### Estatística dos Índices de Ingresso na 6.ª Classe dos Liceus Clássicos e Modernos (L.C.M.) e dos Colégios de Ensino Geral (C.E.G.) Conforme Nível Social<sup>1</sup>

Profissão dos pais	1953 (2) Total	C.E.G.	L.C.M.	Total
Trabalhadores do campo.....	13%	21%	11%	32%
Agricultores.....	16%	24%	16%	46%
Operários.....	21%	26%	16%	45%
Artesãos e comerciantes.....	36%	34%	32%	66%
Empregados.....	45%	34%	33%	67%
Funcionários médios.....	47%	29%	55%	84%
Industriais e grandes comerciantes.....	65%	27%	57%	84%
Profissionais liberais.....	87%	18%	75%	93%
Funcionários graduados.....	86%	19%	75%	94%
TOTAL.....	36%			55%

<sup>1</sup> Fontes: Revista População n.º 4 de 1954 e n.º 1 de 1963.

<sup>2</sup> Excluído o departamento do Sena.

**Quadro 3**

**Estatística dos Índices de Inscrição nas Faculdades Públicas  
Categorias Sociais entre 1953/54 e 1963/64**

Profissão dos pais	TAXA DE INSCRIÇÃO		AUMENTO
	1953/54	1963/64	1953/1963
Agricultores.....	0,9 %	3,3%	+ 266%
Trabalhadores do campo.....	0,26%	1,2%	+ 361%
Operários industriais.....	0,25%	2,0%	+ 589%
Artesões e comerciantes.....	4,1 %	12,1%	+ 195%
Percentagem média.....	3,7 %	9,7%	+ 162%

**Anexo II**

**Avaliação das Necessidades de Recrutamento  
por Nível e Tipo de Formação<sup>1</sup> — FRANÇA**

110

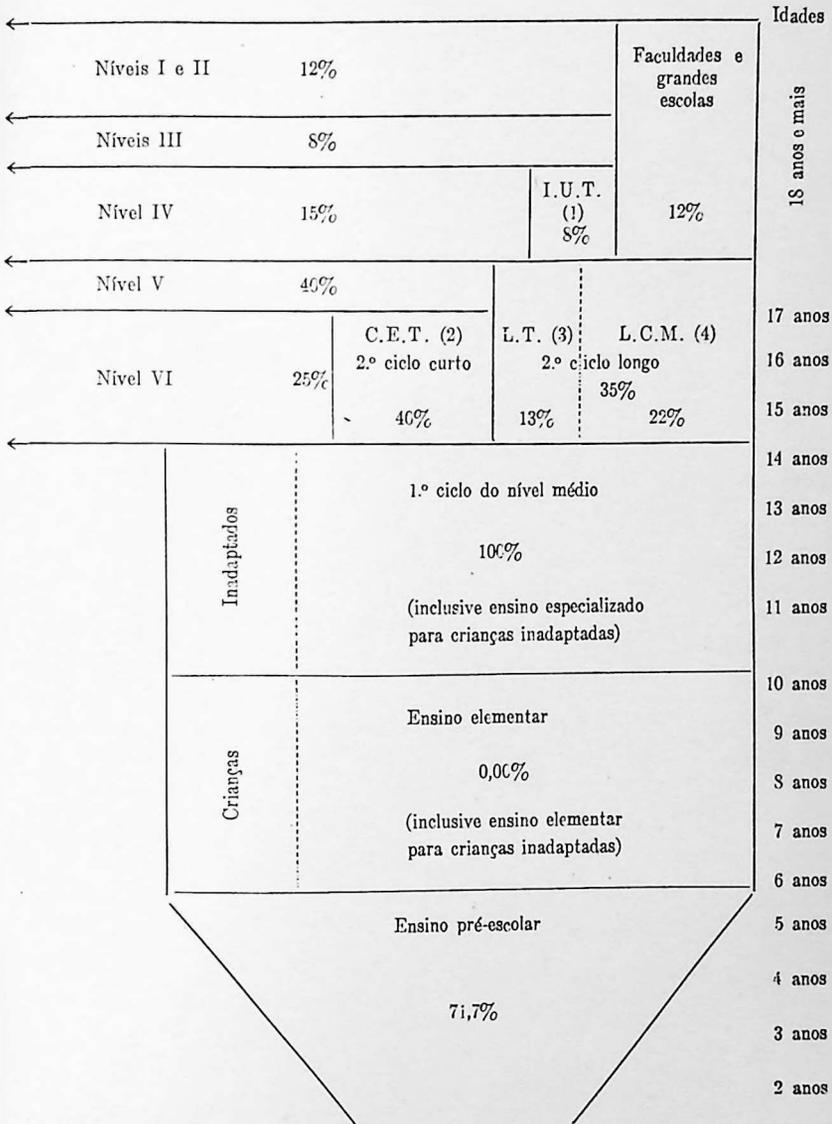
Nível I e II	Diplomados de curso superior	1962-1970	1962-1978
I A	Direito e Comércio.....	161,0	320,8
I B	Ciências e Técnicas.....	213,6	444,6
I C	Letras.....	90,5	192,3
I D	Medicina e Farmácia.....	52,7	114,9
I X	Outros cursos de nível I e II.....	7,8	16,9
	Total.....	525,6	1 098,5
	Em % do Total geral.....	9,8%	10,3%

Nível III	Diplomados por I. U. de tecnologia <sup>2</sup>	1962-1970	1962-1978
III DC	Direito e Comércio.....	183,7	357,1
III E	Ensino.....	125,3	309,2
III L	Letras.....	23,5	58,6
III S	Ciências e Técnicas.....	110,8	241,5
III SS	Sanitária e Social.....	79,9	204,6
	Total.....	532,2	1 171,0
	Em % do Total geral.....	9,7%	11%

<sup>1</sup> O quadro inclui o resultado das mutações profissionais dos agricultores.

<sup>2</sup> Ou por estabelecimentos equivalentes.

Esquema do Fluxo Médio de Efetivos Escolares e Universitários



<sup>1</sup> Institutos universitários de tecnologia.  
<sup>2</sup> Colégios de ensino técnico (formação profissional).  
<sup>3</sup> Liceus técnicos.  
<sup>4</sup> Liceus clássicos e modernos.



**Ensino de  
de 1.º e 2.º Graus  
Lei 5.692, de 11-8-71**

114

*Após breve tramitação no Congresso Nacional, foi sancionada pelo Presidente da República, sem vetos, a Lei que fixa as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus.*

*Transcrevemos a íntegra deste documento de especial relevância para a reestruturação do sistema educacional brasileiro:*

LEI N.º 5.692 — DE 11 DE  
AGOSTO DE 1971

*Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências.*

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

*Do Ensino de 1.º e 2.º graus*

Art. 1.º O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral pro-

porcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1.º Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2.º O ensino de 1.º e 2.º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Art. 2.º O ensino de 1.º e 2.º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do en-

sino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 3.º Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integradas por uma base comum e, na mesma localidade:

a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;

b) a entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir dificuldades de outros;

c) a organização de centros inter-escolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.

Art. 4.º Os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1.º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I — O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum,

definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II — Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III — Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2.º No ensino de 1.º e 2.º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3.º Para o ensino de 2.º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4.º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Art. 5.º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1.º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2.º A parte de formação especial do currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1.º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2.º grau;

b) será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3.º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2.º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6.º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Art. 7.º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1.º e 2.º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1.º e 2.º graus.

Art. 8.º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2.º grau, ensejem variedade de habilitações.

§ 1.º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1.º e 2.º graus e, no de 2.º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.

§ 2.º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas

estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Art. 9.º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

§ 1.º Os estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva.

§ 2.º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e co-

lheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

Art. 12. O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e dos mínimos fixados para as habilitações profissionais.

Parágrafo único. Caberá aos Conselhos de Educação fixar, para os estabelecimentos situados nas respectivas jurisdições, os critérios gerais que deverão presidir ao aproveitamento de estudos definido neste artigo.

Art. 13. A transferência do aluno de um para outro estabelecimento far-se-á pelo núcleo comum fixado em âmbito nacional e, quando for o caso, pelos mínimos estabelecidos para as habilitações profissionais, conforme normas baixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1.º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2.º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3.º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

118

§ 4.º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Art. 15. O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7.ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividades de série anterior, desde que preservada a seqüência do currículo.

Art. 16. Caberá aos estabelecimentos expedir os certificados de

conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2.º grau, ou de parte deste.

Parágrafo único. Para que tenham validade nacional, os diplomas e certificados relativos às habilitações profissionais deverão ser registrados em órgão local do Ministério da Educação e Cultura.

## CAPÍTULO II

### *Do Ensino de 1.º Grau*

Art. 17. O ensino de 1.º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1.º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1.º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1.º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2.º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1.º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.

### CAPÍTULO III

#### *Do Ensino de 2.º Grau*

Art. 21. O ensino de 2.º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2.º grau, exigir-se-á a conclusão de ensino de 1.º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de 2.º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2.º grau.

Art. 23. Observado o que sôbre o assunto conste da legislação própria:

a) a conclusão da 3.ª série do ensino de 2.º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;

b) os estudos correspondentes à 4.ª série do ensino de 2.º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins.

### CAPÍTULO IV

#### *Do Ensino Supletivo*

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acôrdo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1.º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2.º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2.º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1.º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

a) ao nível de conclusão do ensino de 1.º grau para os maiores de 18 anos;

b) ao nível de conclusão do ensino de 2.º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2.º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3.º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste de acordo com nor-

mas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1.º grau, cursos de aprendizagem ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e a esse nível ou ao de 2.º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.

## CAPÍTULO V

### *Dos Professores e Especialistas*

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1.º e 2.º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1.º grau, da 1.ª à 4.ª série, habilitação específica de 2.º grau;

b) no ensino de 1.º grau, da 1.ª à 8.ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1.º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1.º e 2.º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1.º Os professores a que se refere a letra *a* poderão lecionar na 5.ª e 6.ª séries do ensino de 1.º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2.º Os professores a que se refere a letra *b* poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2.ª série do ensino de 2.º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3.º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31. As licenciaturas de 1.º grau e os estudos adicionais referidos no § 2.º do artigo anterior serão ministrados nas universida-

des e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1.º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acôrdo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1.º e 2.º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.

Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho, e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36. Em cada sistema de ensino haverá um estatuto que estruturará a carreira de magistério de 1.º e 2.º graus, com acessos gra-

duais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37. A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1.º e 2.º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

122 Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1.º e 2.º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior.

## CAPÍTULO VI

### *Do Financiamento*

Art. 41. A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos

Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos para promovê-la e incentivá-la.

Parágrafo único. Respondem, na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes.

Art. 42. O ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que o regulam, é livre à iniciativa particular.

Art. 43. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem:

a) maior número possível de oportunidades educacionais;

b) a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação;

c) o desenvolvimento científico e tecnológico;

Art. 44. Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1.º grau é gratuito dos 7 anos aos 14 anos, e o de níveis superiores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas.

Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.

Parágrafo único. O valor dos auxílios concedidos nos termos deste artigo será calculado com base no número de matrículas gratuitas e na modalidade dos respectivos cursos, obedecidos padrões mínimos de eficiência escolar previamente estabelecidos e tendo em vista o seu aprimoramento.

Art. 46. O amparo do Poder Público a quantos demonstrarem aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos far-se-á sob forma de concessão de bolsas de estudo.

Parágrafo único. Somente serão concedidas bolsas de estudo gratuitas no ensino de 1.º grau quando não houver vaga em estabelecimento oficial que o aluno possa frequentar com assiduidade.

Art. 47. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1.º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei.

Art. 48. O salário-educação instituído pela Lei n.º 4.440, de 27 de outubro de 1964, será devido por todas as empresas e demais enti-

dades públicas ou privadas, vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação específica.

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

Art. 50. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidades educativo-culturais, instalando postos de rádio ou televisão educativos.

Art. 52. A União prestará assistência financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e organizará o sistema federal, que terá caráter supletivo e se entenderá por todos o País, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 53. O Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação que, nos termos do artigo 52, abrangerão os programas de iniciativa própria e os de concessão de auxílios.

124 Parágrafo único. O planejamento setorial da educação deverá atender as diretrizes e normas do Plano Geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos de direção superior do Ministério da Educação e Cultura se integre harmonicamente nesse Plano Geral.

Art. 54. Para efeito de concessão de auxílios, os planos dos sistemas de ensino deverão ter a duração de quatro anos, ser aprovados pelo respectivo Conselho de Educação e estar em consonância com as normas e critérios do planejamento nacional da educação.

§ 1.º A concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais do ensino e ao sistema do Distrito Federal visará a corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento sócio-econômico, tendo em vista a renda *per capita* e população a ser escolarizada, o respectivo estatuto do magistério, bem como a remuneração condigna e pontual dos professores e o progresso quantitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior.

§ 2.º A concessão do auxílio financeiro aos sistemas estaduais e ao sistema do Distrito Federal far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.

§ 3.º A concessão de auxílio financeiro aos programas de educação dos Municípios integrados nos planos estaduais, far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.

Art. 55. Cabe à União organizar e financiar os sistemas de ensino dos Territórios, segundo o planejamento setorial da educação.

Art. 56. Cabe à União destinar recursos para a concessão de bolsas de estudo.

§ 1.º Aos recursos federais, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios acrescerão recursos próprios para o mesmo fim.

§ 2.º As normas que disciplinam a concessão de bolsas de estudo decorrentes dos recursos federais, seguirão as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, que poderá delegar a entidades municipais de assistência educacional, de que trata o § 2.º do art. 62, a adjudicação dos auxílios.

§ 3.º O Programa Especial de Bolsas de Estudo (PEBE) reger-se-á por normas estabelecidas pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social.

Art. 57. A assistência técnica da União aos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal será prestada pelos órgãos da administração do Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. A assistência técnica incluirá colaboração e suprimento de recursos financeiros para preparação, acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais que objetivam o atendimento das prescrições do plano setorial de educação da União.

Art. 58. A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à Educação.

Parágrafo único. As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1.º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais.

Art. 59. Aos municípios que não aplicarem, em cada ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1.º grau aplicar-se-á o disposto no art. 15, § 3.º, alínea f, da Constituição.

Parágrafo único. Os municípios destinarão ao ensino de 1.º grau

pelo menos 20% das transferências que lhes couberem no Fundo de Participação.

Art. 60. É vedado ao Poder Público e aos respectivos órgãos da administração indireta criar ou auxiliar financeiramente estabelecimentos ou serviços de ensino que constituam duplicação desnecessária ou dispersão prejudicial de recursos humanos, a juízo do competente Conselho de Educação.

Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em co-operação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1.º grau.

Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá, obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

§ 1.º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão; de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.

§ 2.º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de compro-

vada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudo.

Art. 63. A gratuidade da escola oficial e as bolsas de estudo oferecidas pelo Poder Público serão progressivamente substituídas, no ensino de 2.º grau, pela concessão de bolsas sujeitas à restituição.

Parágrafo único. A restituição de que trata este artigo poderá fazer-se em espécie ou em serviços profissionais em forma de que a lei determinar.

## CAPÍTULO VII

126

### *Das Disposições Gerais*

Art. 64. Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.

Art. 65. Para efeito de registro e exercício profissional, o Conselho Federal de Educação fixará as normas de revalidação dos diplomas e certificados das habilitações, correspondentes ao ensino de 2.º grau, expedidos por instituições estrangeiras.

Art. 66. Ficam automaticamente reajustadas, quanto a nomenclatura, as disposições da legislação anterior que permaneçam em vigor após a vigência da presente lei.

Art. 67. Fica mantido o regime especial para os alunos de que trata o Decreto-lei n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969.

Art. 68. O ensino ministrado nos estabelecimentos militares é regulado por legislação específica.

Art. 69. O Colégio Pedro II integrará o sistema federal de ensino.

Art. 70. As administrações dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir, para alguns ou todos os estabelecimentos de 1.º e 2.º graus por elas mantidos, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola.

## CAPÍTULO VIII

### *Das Disposições Transitórias*

Art. 71. Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto.

Art. 72. A implantação do regime instituído na presente lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata.

Parágrafo único. O planejamento prévio e o Plano Estadual de Implantação, referidos neste arti-

go, deverão ser elaborados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino, dentro de 60 dias o primeiro e 210 o segundo, a partir da vigência desta lei.

Art. 73. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição do regime anterior, para o que se institui na presente lei, baixando os atos que a tanto se façam necessários.

Art. 74. Ficam integrados nos respectivos sistemas estaduais os estabelecimentos particulares de ensino médio até agora vinculados ao sistema federal.

Art. 75. Na implantação do regime instituído pela presente lei, observar-se-ão as seguintes prescrições em relação a estabelecimentos oficiais e particulares de 1.º grau:

I — as atuais escolas primárias deverão instituir, progressivamente, as séries que lhes faltam para alcançar o ensino completo de 1.º grau.

II — os atuais estabelecimentos que mantenham ensino ginasial poderão continuar a ministrar apenas as séries que lhes correspondem, redefinidas quanto à ordenação e à composição curricular, até que alcancem as oito da escola completa de 1.º grau.

III — os novos estabelecimentos deverão, para fins de autorização, indicar nos planos respectivos a forma pela qual pretendem desenvolver, imediata ou progressivamente, o ensino completo de 1.º grau.

Art. 76. A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas:

a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;

b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos.

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1.º grau, até a 8.ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4.ª série de 2.º grau;

b) no ensino de 1.º grau, até a 6.ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3.ª série de 2.º grau;

c) no ensino de 2.º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1.º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar;

a) no ensino de 1.º grau, até a 6.ª série, candidatos que hajam concluído a 8.ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

b) no ensino de 1.º grau, até a 5.ª série, candidatos habilitados

em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;

c) nas demais séries do ensino de 1.º grau e no 2.º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

128 Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 79. Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte deste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.

Art. 80. Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida.

Art. 81. Os sistemas de ensino estabelecerão prazos, a contar da

aprovação do Plano Estadual referido no artigo 72, dentro dos quais deverão os estabelecimentos de sua jurisdição apresentar os respectivos regimentos adaptados à presente Lei.

Parágrafo único. Nos três primeiros anos de vigência desta Lei, os estabelecimentos oficiais de 1.º grau, que não tenham regimento próprio, regularmente aprovado, deverão reger-se por normas expedidas pela administração dos sistemas.

Art. 82. Os atuais inspetores federais de ensino poderão ser postos à disposição dos sistemas que necessitem de sua colaboração, preferencialmente daqueles em cuja jurisdição estejam lotados.

Art. 83. Os concursos para cargos do magistério, em estabelecimentos oficiais, cujas inscrições foram encerradas até a data da publicação desta Lei, serão regidos pela legislação citada nos respectivos editais.

Art. 84. Ficam ressalvados os direitos dos atuais diretores, inspetores, orientadores e administradores de estabelecimentos de ensino, estáveis no serviço público, antes da vigência da presente Lei.

Art. 85. Permanecem, para todo o corrente ano, as exigências de idade e os critérios de exame supletivo constantes da legislação vigente, na data da promulgação desta Lei.

Art. 86. Ficam assegurados os direitos dos atuais professores, em registro definitivo no Ministério da Educação, antes da vigência desta Lei.

Art. 87. Ficam revogados os artigos de números 18, 21, 23 a 29, 31 a 65, 92 a 95, 97 a 99, 101 a 103, 105, 109, 110, 113 e 116 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como as disposições de leis gerais e especiais que regulem em contrário ou de forma diversa a matéria contida na presente Lei.

Art. 88. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de agosto de 1971;  
150.º da Independência e 83.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI  
*Jarbas G. Passarinho*  
*Júlio Barata.*

## Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1.º e 2.º Graus

I

130

O Grupo de Trabalho foi criado pelo Decreto n.º 66.600, de 20 de maio p.p., e se constituiu mediante Portaria do Sr. Ministro da Educação e Cultura. Instalado no Gabinete de S. Exa., em Brasília, na tarde do dia 15 de junho, o GT iniciou as atividades logo na manhã do dia seguinte, em regime de tempo integral a princípio e, logo depois, em vários outros regimes, à medida que a natureza do trabalho o exigia. Funcionou em salas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, gentilmente cedidas pelo seu Magnífico Reitor, Prof. Caio Benjamin Dias. A Universidade colocou ainda funcionários seus à disposição do GT.

O Decreto n.º 66.600 concedeu ao GT o prazo de 60 dias, a contar da instalação, para apresentar os seus estudos e projetos. A primeira providência consistiu no exame de dezenas de sugestões e documentos oriundos de todas as partes do País: do primeiro Grupo de Trabalho instituído para este fim, dos

Conselhos Estaduais de Educação, das Secretarias de Educação, de entidades representativas de professores e escolas, de educadores de todas as áreas, de jornais e periódicos.

Para que a este coro não faltassem as vozes dos estudantes, promoveu o GT uma "Semana de Educação" na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, durante a qual todos os seus membros fizeram aos alunos palestras sobre tópicos de documentos em elaboração, sempre seguidas de debates não raro calorosos. Ao final da Semana, os universitários apresentaram conclusões como fruto de seus estudos. Ao lado disso, em contatos periódicos com a imprensa, representante credenciado do GT mantinha a opinião pública nacional a par da marcha dos trabalhos, surgindo muitas vezes novas sugestões dos comentários a estas notícias.

Após tomar assim conhecimento de todo o material que chegava, os membros do GT empregaram os

primeiros dias em exaustiva discussão das diretrizes gerais a seguir dentro dos parâmetros que lhes estabelecera o Decreto. Só depois deste debate amplo foram propostos e discutidos os vários artigos e parágrafos de um anteprojeto de lei que substituíssem na Lei n.º 4.024, de 20-12-61, os dispositivos referentes aos dois graus de ensino.

Decidiu também o GT sobre a natureza do documento que oferecia ao termo dos trabalhos: um anteprojeto de lei sobre o ensino de 1.º e 2.º graus, precedido de um Relatório preliminar, de natureza doutrinária e didática, onde se fundamentassem as principais opções adotadas. É o que se segue.

## II

A orientação geral do trabalho ora apresentado está em consonância com os termos do Ato que instituiu o Grupo: o Decreto número 66.600, de 20 de maio p. passado. Este já não cogitou de mais "uma reforma", no sentido em que a palavra se tornou comum nos círculos educacionais, e sim da atualização e expansão do ensino destinado a crianças e adolescentes. Sem dúvida, isso implica também reforma; não, porém, necessariamente como substituição de um plano por outro a ser em breve ultrapassado pelos fatos, mas como um atributo da própria organização que se deve buscar para dar a escolas e sistemas escolares a capacidade de *atualizar-se* constantemente, sem crises periódicas, apenas refletindo a dinâmica do processo de escolarização em face dos seus condicionantes internos e externos.

Certo, será impossível alcançar de uma só vez esse objetivo mais ambicioso, que entende sobretudo com uma geral mudança de atitude. Não ignoramos que a êle se contrapõem arraigadas expectativas de uma concepção sabidamente estática e rígida da estrutura educacional; mas também sabemos que para a sua concretização irá, já agora, contribuir para a realidade de um País em pleno desenvolvimento que despertou afinal para a Educação. Neste particular, portanto, o que pretendemos é tão-somente lançar as bases em avanços graduais: no momento, ainda por via legislativa e, de futuro, por exploração cada vez mais ampla das suas próprias virtualidades.

Qualquer organização escolar baseada em modelo único estará destinada ao fracasso num País de proporções continentais como o Brasil, em que praticamente todos os estágios de desenvolvimento educacional podem ser encontrados. Não nos passou despercebido este aspecto por assim dizer geográfico da "atualização". Para atendê-lo, desde o primeiro instante de funcionamento do GT, tomamos por norma referir cada idéia ou solução à triplíce realidade de municípios escolhidos como de classificação baixa, média e alta quanto ao seu progresso geral e educacional; e somente quando certos de sua exequibilidade, aos vários níveis, nos dispúnhamos a adotá-lo e incorporá-lo, não raro com ajustamentos ditados por essa aferição prévia.

É precisamente neste ponto, aliás, que a atualização se completa com a expansão, vice-versa, para configurar um processo de equalização a mais longo prazo. Recusamos a encarar tais ajustamentos *para baixo* como algo desejável e permanente; daí por que às aberturas feitas neste particular correspondem outros dispositivos que levam ao trânsito progressivo da simples expansão, como categoria quantitativa, para uma geral atualização qualitativa. O importante, já que de momento não há como fugir à via legislativa, é partir de uma concepção por força da qual a lei possa ajustar-se às realidades mais modestas sem tornar-se impeditiva de progresso e, reciprocamente, incentivar audácias sem descambar para a inautenticidade. É o que tentamos no anteprojeto em anexo, que passamos a comentar em seus principais aspectos.

## 1. Estrutura

### 1.1. OS PRESSUPOSTOS

A estrutura que preconizamos funda-se na idéia de *integração*: integração vertical dos graus escolares, integração horizontal da modalidade de habilitação em que êstes se diversificam. A maior crítica a que ainda está sujeita a escola brasileira é precisamente a sua organização por compartimentos de tal modo estanques, em tôdas as direções, que o progresso do aluno se faz espasmódicamente e sem possibilidade, a cada nível alcançado, de uma programação de estudos que se ajuste à sua real ca-

pacidade, em conexão com as necessidades sociais que justificam a sua educação. A Reforma Universitária representou a primeira correção neste sentido; mas sem a correspondente modificação dos graus que antecedem o superior, é de temer — é mesmo certo — que os seus resultados se mostrem insignificantes ou nulos.

A escada de escolarização constitui um todo: o que ocorre em qualquer de seus pontos repercute nos demais ou já é repercussão de ocorrência verificada em ponto anterior. Assim, ao menos teoricamente, a sua divisão em graus tem visos de mutilação insuficientemente justificada pelo ajustamento do ensino às fases da evolução psicológica dos alunos. Não há de ser, afinal, incidindo sobre a estrutura que se resolverão os problemas de método. Na hipótese focalizada, a definição de etapas evolutivas em conexão com faixas etárias, quando estabelecida *fora* do processo, se faz em termos dessa abstração que é o aluno *médio*, inexistente no trato diário da vida escolar.

A divisão em graus, na verdade, somente se explica por motivos sócio-econômicos. Refletindo inicialmente a ostratificação social, ela tende numa segunda fase a indicar apenas o "grau" de escolarização que uma sociedade pode oferecer a todos e a segmentos progressivamente mais reduzidos da sua população. Tanto assim é que, desaparecendo a limitação externa, a integração vertical se faz naturalmente, sem que a ninguém já então ocorra um impedimento efetivo ditado pela Psicologia Evo-

lutiva. Nos países hoje mais desenvolvidos, esboça-se como tendência e, em alguns casos, surge auspiciosamente como realidade o escalonamento do ensino em dois graus: o da escola comum e o superior. No Brasil, tivemos até agora uma divisão quádrupla de ensino primário, ginásial, colegial e superior; mas a forma triplíce de há muito se vem dilineando, à medida que um número crescente de alunos alcança o ginásio e este, antes seletivo, se redefina como faixa de escolarização comum.

Duas ordens principais de razões, em grande parte convergentes, estão na base dessa geral elevação. A primeira situa-se no maior desenvolvimento sócio-econômico, que vai incorporando à força de trabalho e de consumo amplos segmentos da população, antes marginalizados, para os quais a Educação já surge como necessidade imediata; e a segunda identifica-se com a evolução dos conhecimentos determinando novas técnicas de produção e formas de vida, num mundo governado pela ciência, que tornam insuficiente a tradicional educação primária como preparo mínimo do homem comum.

A Constituição Brasileira registrou esse novo quadro a partir de 1967, dispondo atualmente o seu artigo 176, § 3.º, inciso II, que o "ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais". A solução é sem dúvida tímida na perspectiva dos dias em que vivemos, porém realista na situação de um País cuja popula-

ção ainda inclui um terço de analfabetos e onde, mesmo em Estados de maior desenvolvimento, é freqüente o funcionamento da escola em quatro ou cinco turnos diários. Por outro lado, se no momento ainda se apresentam com relativa autonomia os conceitos de obrigatoriedade-gratuidade, de um lado, e faixa etária-nível de escolarização, de outro, não temos dúvida de que o cumprimento do mínimo exigido constitucionalmente conduzirá à sua final identificação em prazo não muito longo. Basta considerar que alguns Estados já se anteciparam ao processo aqui previsto, planejando para os respectivos sistemas um ensino efetivamente obrigatório e gratuito de oito anos.

À maior *integração vertical* dos graus, que atende já agora a um imperativo constitucional, deve corresponder uma *integração horizontal* do ensino, com a concentração de meios para uma crescente diversificação de habilitações. Isto implica, estamos certos, uma correção talvez mais profunda que a anterior, pois à necessidade de crescimento orgânico vimos respondendo, quase invariavelmente, com uma superposição ou justaposição de soluções adotadas ao sabor de estímulos ocasionais; e onde seria de esperar a riqueza da diversificação, temos apenas o empobrecimento da dispersão. De início, com efeito, possuíamos um "ensino secundário" cuja única função era abrir as portas do superior. Pouco a pouco surgiram escolas de ofícios destinadas a preparar para o comércio, mais tarde outras de formação para a indústria e em alguns casos, porém com

menor freqüência, uma terceira categoria de treinamento agrícola. Sem atentar para a circunstância de que, embora com objetivos mais específicos, tais escolas eram de qualquer forma "secundárias", passamos a classificá-las em "ramos" paralelos que, refletindo ainda uma vez a estratificação social, mantinham o dualismo de "ensino (secundário) para os nossos filhos" e "ensino (profissional) para os filhos dos outros".

Quem quer que tenha alguma familiaridade com a evolução educacional brasileira conhece a luta encetada para que êsse dispositivo de escolas mais voltadas para o trabalho fôsse também reconhecido como educação capaz de produzir um amadurecimento pelo menos equivalente ao dos estudos "acadêmicos". Durante anos e décadas, porém, a separação se manteve rígida; de tal modo que se um contabilista, técnico industrial ou professor primário pretendia ingressar em curso superior, deveria antes refazer a escola secundária, então definida como "a estrada real da Universidade". Só a custo se assinalaram algumas vitórias: principalmente, como permissões especiais para matrícula cercadas de grandes cautelas e, mais tarde, sob a forma de uma equivalência que se anulava ao condicionar-se a exames das disciplinas do ensino secundário.

A própria Lei de Diretrizes e Bases, conquanto abolindo as adaptações *a posteriori*, não fugiu à idéia de equivalência que traía a paralelismo já tradicional. E a verdade, aliás, é que a L.D.B. manteve inalterado êsse paralelismo ao

instituir, sob a rubrica geral de "ensino médio", a clássica escola secundária seguida dos "ramos" de ensino técnico e de formação de professores. A tímida expressão "e outros", acrescentada à enumeração dos antigos "cursos" comerciais, industriais e agrícolas, não bastava para encorajar a diversificação exigida pela explosão das ocupações de nível intermediário, assim como a prescrição de uma "disciplina ou prática vocacional" para a escola secundária não lhe retirava a nítida condição ancilar do ensino superior.

Hoje como antes, pois, ainda há uma escola supostamente orientada para o prosseguimento de estudos — a secundária — ao lado de outra, que com esta não se comunica, voltada pretensamente para a vida — a profissional. Ambas ministram cursos de duração única estabelecida *de fora*; e a diferença entre elas é marcada pela exclusividade da formação geral na primeira e especializada na segunda. Acontece, porém, que ambas as características são indispensáveis em toda escolarização regular, determinando-se *in concreto* a predominância de uma sobre a outra. Do contrário, como já ocorre, a preocupação da continuidade se converte em mero *ensaio* de exames de admissão ou concursos vestibulares, um inóquo preparo da escola para a escola, e a terminalidade não significará mais que um adestramento mutilador.

Num planejamento global, como o que implica o anteprojeto proposto, parece-nos lícito cogitar de uma *terminalidade geral* coincidente com as faixas etárias de sur-

gimento e cultivo das aptidões específicas, porque só então existem condições de treinamento para trabalho. Além dessa, porém, haverá uma *terminalidade* real ditada ora pelas capacidades individuais, ora pelas possibilidades de cada sistema. Em qualquer caso, a escolarização revestirá um sentido tanto mais terminal quanto menos contínua se apresente, e vice-versa; o que talvez se possa generalizar no princípio de que a terminalidade é inversamente proporcional à continuidade, e esta àquela.

“Num sistema ideal em que todos concluíssem estudos superiores — observa o Conselho Federal de Educação na sua Indicação número 48/67 — só esses em rigor seriam terminais; mas onde apenas se alcance o primeiro grau escolar, o ensino já terá de ser plenamente terminal”. De outra parte, o aluno que, por deficiências próprias ou falta de oportunidade, tiver de interromper o seu curso antes de completá-lo deverá receber uma formação mais terminal que o habilite a tornar-se um cidadão útil a si e à sua comunidade; e reciprocamente, onde e quando haja condições, o que revele aptidão deverá ser levado a estudos mais contínuos e ambiciosos do que aqueles inicialmente recolhidos.

Mas com organização como a que hoje possuímos, em que para cada habilitação ou ordem de habilitações afins se exige um estabelecimento próprio, isto não seria executável nem mesmo nos países que já contam com maior soma de fundos para a Educação. Daí a necessidade de uma *racionalização*

fundada na *integração horizontal* das habilitações e das instituições que as ministram. Numa hora em que, no mundo como no Brasil, para todas as atividades se formam grandes consórcios que ensejam a plena utilização dos meios disponíveis, como pressuposto de produtividade, não é admissível que continuemos com a política imediatista das pequenas escolas, que se multiplicam inviáveis umas ao lado das outras, e das escolas exclusivamente “gerais” e “profissionais”, numa dispersão que anula todos os esforços para a expansão do ensino e, pela melhoria dos seus recursos materiais e humanos, para o seu aperfeiçoamento como condição de eficácia.

## 1.2. AS SOLUÇÕES

Refletindo a tendência que se esboça no País, consagrada no texto constitucional e no próprio Decreto de instituição do Grupo, seguimos na estrutura sugerida uma divisão tríptica de ensino de 1.º e 2.º graus precedendo o de 3.º grau ou superior (cf. arts. 1.º, 16 e 20 do anteprojeto). O primeiro correspondente a uma escolarização de oito anos letivos (cf. art. 17), integrando verticalmente os atuais ensinos primário e ginásial, e o segundo de três ou quatro (art. 21), na faixa do atual colégio. Conquanto usando de passagem o adjetivo “fundamental” (art. 16), para ensejar a designação do ensino de 1.º grau por uma forma alternativa hoje bastante aceita, preferimos ater-nos à simples classificação ordinal: por ser a **mais** neutra e, em conseqüência, a **mais** abrangente; por ser empregada na

Constituição (art. 176, § 1.º, p. ex.) e adotada internacionalmente pela UNESCO: e por não ser possível sintetizar em um só qualificativo todos os aspectos atuais e futuros desse grau escolar. Ainda que se atribuisse exclusividade ao "fundamental", este seria também incompleto e não se continuaria em qualquer adjetivo dentre os que se oferecem para o 2.º grau; a menos que incidíssemos no absurdo lógico de designar o 1.º por um critério e o 2.º por outro.

136

Qualquer, entretanto, que fôsse a nomenclatura escolhida, o importante é o que nela se quis expressar: uma mudança de concepção da escola correspondente à pré-adolescência e à adolescência. Não foi por acaso que, no anteprojeto, primeiramente encaramos em bloco esse momento da escolarização que estamos certos será mais tarde integrado em um só grau: a simples *Education* que Allport faz preceder à *Higher Education*. O seu "objetivo geral", partindo do desenvolvimento das potencialidades do aluno, reveste um aspecto individual de "auto-realização", um outro individual e social de "qualificação para o trabalho" e um terceiro, predominantemente social, de "preparo para o exercício de uma cidadania consciente" (cf. art. 1.º do Anteprojeto). Aí se configuram tecnicamente, como convém a uma lei desta natureza, os elementos de uma educação democrática, a que ficarão sempre subordinadas as finalidades específicas de "formação da criança e do pré-adolescente" no 1.º grau (art. 16) e do adolescente no 2.º (art. 20).

No que toca particularmente ao ensino de 1.º grau, é preciso ter presente que não se trata apenas de uma superposição do ginásio à escola primária, e sim — repetimos — de uma verdadeira integração que, na realidade, já se fez em grande parte e esperamos se conclua com a sua declaração formal.

Há menos de meio século, ao ingresso no ensino secundário se contrapunha uma autêntica barreira, mais tarde convertida em degrau e, agora, numa rampa suave que é a expressão da continuidade. Eis por que, muito de propósito, em nenhum dispositivo do anteprojeto se admitiu qualquer previsão de ciclos ou etapas que simplesmente restabeleceria, sob novas designações, o esquema já superado de 4 + 4 ou equivalente. Tal, porém, não implica uniformidade de tratamento psicopedagógico, sem dúvida absurda numa fase em que as transformações físicas e mentais se operam com tal frequência que nenhuma divisão *a priori*, a atual ou qualquer outra, deixa de ser artificial.

Seja como fôr, há mais homogeneidade na faixa dos 7 aos 14 anos, agora integrada, que na dos 11 aos 18, correspondente à justaposição ginásio-colégio. Salvo o que deva situar-se no plano das diferenças individuais, verifica-se então maior identidade de interesse a determinar uma grande área comum de motivação natural e, por outro lado, presente ainda está o característico "sincretismo infantil" do pensamento, pelo domínio do "fator geral" de inteligência, embora com progressivo surgimento de aptidões específicas

e desenvolvimento de operações mentais "móveis e reversíveis". Em consequência, deve o ensino revestir um acentuado gradualismo em sua fundamental unidade — evoluindo da maior para a menor globalização e do mestre único para o de amplas áreas de estudo — o que repele a adoção brusca de um regime exclusivo de disciplinas e professores especializados.

Sòmente, portanto, ao fim do 1.º grau fixamos alguma "terminalidade" na escolarização ora construída, já que aí deve situar-se, ainda por muitos anos, o fim dos estudos verdadeiramente comuns do homem brasileiro; o que, diga-se de passagem, constitui mais um motivo em favor da integração preconizada. Ainda assim, em vista daquelas razões de ordem psicológica e didática, demos à formação desta fase "um sentido de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho" (art. 5.º, § 2.º, *a*), pois seria prematuro cogitar de especialização profissional onde, em rigor, ainda não existem aptidões plenamente caracterizadas a cultivar.

Infelizmente, para muitos sistemas, esta posição tècnica correta não passará de uma abstração teórica, tal como a obrigatoriedade escolar de oito anos talvez não seja, para eles, mais que uma aspiração remota a depender de auxílio federal. Sob pena de artificialismo, enquanto não se concretiza a tão almejada equalização, a única solução possível é baixar a *terminalidade real* — em tais casos não coincidente com a geral — até "ao nível da série realmente

alcançada pela gratuidade" (art. 5.º, § 2.º, *b*), proporcionando a essa altura uma formação já dirigida ao trabalho. Para o tipo de aluno dos meios pobres, amardurecido precocemente pelas dificuldades da vida, a iniciação antecipada numa atividade produtiva será mal menor, decerto, que um acréscimo de estudos gerais cuja função se perderá e cuja utilidade ele não poderá perceber.

Ainda assim, trata-se de uma concessão que, no anteprojeto, bem poderia ser registrada como "Disposição Transitória", não fòsse a permanência de que ainda se reveste na presente conjuntura brasileira. A verdadeira terminalidade, ao longo de tòda a escolarização dos 7 aos 18 anos, encontra-se de fato no ensino de 2.º grau, ministrado como é no período etário em que as aptidões efetivamente existem e tendem a estiolar-se quando não são cultivadas com oportunidade. Tal circunstância, aliada a um crescente amadurecimento geral do aluno, aproxima grandemente êste grau do superior, assim como é visível a contigüidade que tem o atual ginásio com a escola primária.

Isto permitiu que planejássemos o ensino de 2.º grau partindo de que todos, num País como o Brasil, devem chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho ou, pelo menos, com uma opção de estudos claramente definida. Pondo mesmo de lado as implicações econômicas e sociais desta tomada de posição, cabe lembrar que a maior causa de frustração dos candidatos não admitidos no ensino superior reside na ausência de

uma ocupação útil numa idade em que se tornam absorventes as preocupações com o futuro. Só tardiamente, quando não se inclui na exceção dos egressos de cursos técnicos, o jovem descobre que a escola não lhe deu sequer a tão apreçoada cultura geral, e apenas o adestrou para um vestibular em que o êxito é função do número de vagas oferecidas à disputa. Houvesse êle seguido concomitantemente algo de "prático", e não se deteria nos umbrais da Universidade em busca de uma matrícula como saída de desespero. No mínimo, quando não pretendesse engajar-se de uma vez no trabalho, encontraria neste o apoio financeiro e a estabilidade psicológica para novas tentativas.

138

O caminho a trilhar não é outro senão o de converter a exceção em regra, fazendo que o 2.º grau sempre se conclua por uma formação específica. Não é o caso, todavia, de prever três ou quatro modalidades imutáveis de "ramos" ou "cursos" separados, e sim de construir o ensino sobre uma base de estudos gerais e comuns que se abra num leque de tantas habilitações, dentre as suscetíveis de desenvolvimento a êsse nível, quantas sejam as reclamadas pelo mercado de trabalho (art. 5.º, § 2.º, a, c). É a *integração horizontal*, que da concepção didática e sócio-econômica do currículo vai à estrutura física e à organização administrativa dos estabelecimentos. É a racionalização.

Quanto mais fundo se penetre nessa direção, a única admissível nos

dias atuais, tanto mais nítida se delineará a impossibilidade de localizar cada habilitação numa escola diferente. Isto importaria, desde logo, em repetir por estabelecimento a parte comum e geral, que compreenderá praticamente a metade da extensão curricular. Ademais, as ocupações e os esquemas de aprofundamento de estudos tendem a multiplicar-se ao infinito pela combinação de disciplinas, atividades e técnicas de trabalho; e como não se escolhe o que se desconhece, nem se estuda o que não se ensina, será preciso que o aluno tenha perto de si as "ofer-tas" a serem combinadas. Percebe-se que tal orientação se tornará economicamente impraticável no regime de dispersão que hoje adotamos, pois determinará um insuportável desperdício com inevitável baixa da qualidade do ensino. Aí está, para demonstrá-lo, a experiência de países que antes enfrentaram e resolveram este problema.

Para êles como para nós, a pedra de toque é a *concentração*, já adotada na Reforma Universitária, que no anteprojeto se traduz como "a plena utilização dos recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes" (art. 2.º, *caput*). O que se pretende, "sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas", é promover, "no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diversas de habilitação integradas por uma base comum de estudos" (art. 3.º,

*caput*). Para tanto, admitem-se *graus de integração* física, que abrangem desde a reunião de pequenas escolas em unidades mais amplas (art. 3.º, *a*), o emprêgo da capacidade ociosa de umas para suprir deficiências de outras (art. 3.º, *b*) e a organização de centros interestaduais para reunir serviços ou estudos comuns a vários estabelecimentos (art. 3.º, *b*), até certamente a construção e organização de novas escolas já perfeitamente integradas (art. 3.º, *caput*).

A primeira hipótese nada mais é que a adoção, em todo o ensino de 1.º e 2.º graus, da idéia de “escolas reunidas” e “grupos escolares” que, curiosamente, até agora se impôs nos extremos primário e superior da escolarização. A segunda é a cooperação. Não se admite que um estabelecimento ministre mal determinada disciplina, ou mesmo deixe de ensiná-la, por deficiências de professores ou equipamentos, quando outro vizinho possa fazê-lo em seu lugar. E a terceira, incluída na mesma linha da anterior, registra antiga reivindicação dos professores de línguas estrangeiras, Educação Física e outras disciplinas ou atividades para cujo ensino poucas escolas, por si mesmas, poderão aparelhar-se devidamente.

Mesmo, porém, nos casos em que se alcance a plena integração física, esta não importará necessariamente na adoção de um tipo

monobloco de construção, tal como a integração funcional não significa indiferenciação. A forma ideal de organização, à medida que aumente a complexidade, é a descentralização por departamentos — um ou mais para os estudos gerais, um por especialidade ou especialidades afins — sob o comando unificador da administração escolar. A formação de professores em nível de 2.º grau, por exemplo, tende a descambar para o pedagogismo estéril, em detrimento dos estudos “de conteúdo”, quando feita em estabelecimentos apenas dedicados a esse fim; mas será também prejudicada se não alcançar a devida intensidade na hora da profissionalização. O mesmo ocorre com as demais habilitações, o que indica se reúna o que é comum e separe o que é diferente, sem com isto sacrificar a unidade do conjunto.

139

## 2. Currículo

### 2.1. DETERMINAÇÃO DE CONTEÚDOS

Na sistemática proposta, a formação do currículo cobre duas fases que se completam: a determinação dos conteúdos e a sua organização pedagógica. A primeira deverá partir de um mínimo de unidade nacional para em seguida, sucessivamente, ajustar-se às distintas realidades regionais, aos planos particulares dos estabelecimentos e aos interesses e aptidões

dos alunos (art. 4.º, *caput*). Refletindo essa orientação centrífuga, o Conselho Federal de Educação estabelecerá inicialmente, para cada grau, um *conteúdo comum* que será obrigatório em todo o País, “definindo-lhe os objetivos e a amplitude” (art. 4.º, § 1.º, I).

Ao núcleo assim fixado se acrescentará, em cada sistema, um *conteúdo diversificado* em listas elaboradas pelo respectivo Conselho de Educação (art. 4.º, § 1.º, II). Tais listas deverão ser amplas e abrangentes, pela natureza mesma de sua destinação, sob pena de que não se alcance a diversificação preconizada. Isto é tão importante que, ante a certeza de que nenhuma enumeração poderá ser exaustiva, o próprio estabelecimento terá a faculdade de lançar outros componentes, decerto com a necessária aprovação (art. 4.º, § 1.º, III). Para assegurar a validade nacional dos diplomas relativos à formação profissional de 2.º grau, o Conselho Federal de Educação determinará também, além do conteúdo comum, o mínimo — não mais que o *mínimo* — necessário a cada habilitação ou conjunto de habilitações afins (art. 4.º, § 3.º).

É de observar que a característica regional do conteúdo diversificado não há de ser encarada como provincianismo estreito a projetar-se no ingênuo formalismo de estudos expressamente regionalizantes; como também não será atingida por estudos inteiramente alheios ao meio. Ela tem um fundamento econômico-social e, portanto, será

mais bem atendida indiretamente, em componentes profissionalizantes ou não que levem à solução de problemas locais. A muita, aliás, parece estranha a existência de um conteúdo diversificado também no sistema federal, ante a evidência de que será por força incaracterístico o que daí resulte. Exatamente por esta razão é que entendemos, também nós, que a função supletiva dêste sistema nacional, assim definida no art. 177 da Constituição, deva exercer-se por outras vias que não a manutenção de escolas próprias e muito menos, consoante já está consignado no anteprojeto (art. 56), a superintendência de estabelecimentos particulares.

## 2.2. CURRÍCULO PLENO

O conteúdo comum e o diversificado, mesmo reunidos, ainda não constituem propriamente o currículo, e sim a matéria-prima a ser trabalhada no que chamamos o *currículo pleno* de cada estabelecimento, um por grau de ensino (art. 5.º, *caput*); daí o emprêgo da palavra *matéria* nesta fase. À vista de tais componentes, incluindo, quando fôr o caso, os de seus próprios acréscimos, a escola converterá as matérias em *disciplinas, áreas de estudo e atividades* (art. 5.º, *caput*) para torná-las didaticamente assimiláveis. Poderá então desdobrá-las como lhe pareça conveniente, embora não lhe seja lícito, como logo se percebe, descharacterizar as do conteúdo comum fundindo-as em campos mais amplos de estudos.

Note-se que não se adotou uma classificação rígida de disciplinas, práticas educativas e atividades artísticas para designar os itens do currículo, separando artificialmente os fatores reflexivo, conativo e afetivo que sempre intervêm no ato de aprender. Isto não há de importar, contudo, no artificialismo oposto de nivelar quantitativa e qualitativamente o pensamento, a ação e a criação em tôda aprendizagem, e sim no reconhecimento de que a intensidade da sua presença será determinada pelos dados concretos de cada situação; e nesta perspectiva devem ser encarados não só os estudos resultantes do trabalho conjunto de conselhos e estabelecimentos como a Educação Moral e Cívica, a Educação Física, a Educação Artística e o Ensino Religioso, que o anteprojeto já prevê com obrigatoriedade (art. 6.º e parágrafo).

A verdadeira distinção a ser feita no currículo pleno reside em que êste abrangerá "uma parte de educação geral e outra de formação especial" (art. 5.º, § 1.º). A primeira está mais voltada para a continuidade, surgindo por isto ao longo de tôda a escolarização de que nos ocupamos. Com ela visa-se a transmitir "um acervo comum de idéias fundamentais" (Hutchins) que integrem o estudante na sua própria sociedade e na cultura do seu tempo. Logo se vê que a tônica da parte geral fluirá, em larga proporção, do conteúdo comum fixado pelo Conselho Federal de Educação.

Isto explica por que êsse conteúdo nuclear passou a compreender também os anos iniciais do 1.º grau (art. 4.º, § 1.º, I), até agora suscetíveis de variação por sistema quanto ao conteúdo. Não fôsse certo consenso que existe neste particular, e teríamos a total diversidade exatamente onde ela mais fica sujeita a limites impostos pelo imperativo maior da unidade nacional.

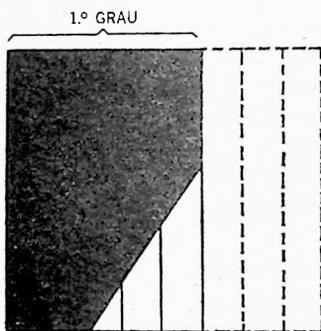
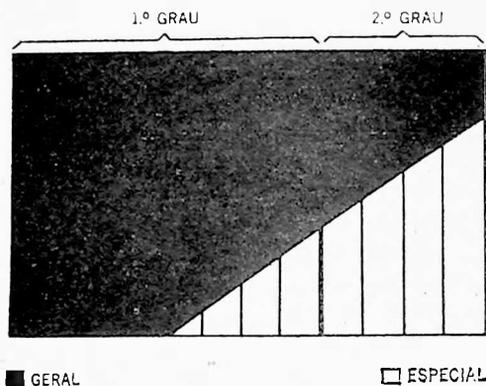
Por sua vez, a parte especial está mais dirigida à terminalidade, destinando-se de início a uma "sondagem de aptidões", aproximadamente no último têrço do 1.º grau, em seguida a uma "iniciação para o trabalho", ainda no 1.º grau, e por fim à "habilitação profissional" ou ao "aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais", no 2.º grau (art. 5.º, § 2.º, a). A previsão e oferta das respectivas disciplinas e atividades, com vistas à "iniciação e habilitação profissional", deve estar "em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional" (art. 5.º, § 2.º, c).

141

É, portanto, no currículo pleno que aparece com maior nitidez a proporcionalidade inversa que há entre a continuidade e a terminalidade, salientada linhas atrás. No caso de uma escolarização normal, a parte geral será "exclusiva nos anos iniciais do ensino de 1.º grau e em seguida predominante, equilibrando-se com a especial no ensino de 2.º grau" (art. 5.º, § 1.º). Onde, porém, venha a situar-se em nível mais baixo a terminalidade real — na altura da 5.ª série, por

exemplo — a parte especial sur-  
 girá mais cedo e crescerá mais rá-  
 pidamente (art. 5.º, § 2.º, b); po-

rém a inversa proporcionalidade  
 se mantém. A forma gráfica expres-  
 sa melhor essas duas hipóteses:



142

Gráficos reproduzidos por Fernando A. Carneiro.

Também daí resulta bastante cla-  
 ro que, até pelo menos o nível de  
 que nos ocupamos, a articulação  
 vertical se faz pela parte geral; e  
 como esta é *continua*, seria absur-  
 do opor ao progresso do aluno  
 qualquer barreira, do tipo exame  
 de admissão, que não esteja no tra-  
 vejamento interior do currículo.  
 Isto se aplica mesmo ao ingresso  
 no ensino superior; o que nos le-  
 vou a não cogitar direta ou indi-  
 retamente de concurso vestibular,  
 e muito menos de “preparo” pa-  
 ra éste, apenas ressaltando “o que

sobre o assunto conste da legisla-  
 ção própria” (art. 22, a). No dia  
 em que já não seja necessário o  
 vestibular classificatório, a lei con-  
 tinuará atual.

Observe-se, porém, que a articula-  
 ção tende a fazer-se igualmente, e  
 cada vez mais, pela parte especial  
 à medida que se avança na esco-  
 larização de 2.º grau. Assim, e co-  
 mo em muitos casos há tôda con-  
 veniência em prolongar um pouco  
 a formação profissional, previmos  
 para tanto uma 4.ª série faculta-

tiva cujos estudos “poderão ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de área afim” (art. 22, *b* — art. 29, §§ 1.º e 3.º). Atende-se a uma necessidade imediata e no próprio atendimento, e para êle, acena-se com um estímulo e compensação que se apóia na marcha natural de desenvolvimentos dos conteúdos curriculares.

Afinal, a partir de certo limite, tais conteúdos deixam de ser fixos e imutáveis. Às vezes, é claro, êles se justificam por si mesmos, e outras vezes pelo seu valor educativo. No primeiro caso, podem ser transpostos como tais de um para outro contexto; no segundo, podem ser substituídos por outros de equivalente valor educativo; e em ambos podem ser aproveitados. Um aluno que haja estudado Técnicas Comerciais, por exemplo, com vistas a uma habilitação em Contabilidade, não deverá seguir novamente essa disciplina se, após diplomado ou por mudança de orientação a meio-caminho, pretender outra habilitação em que ela seja exigida com programação idêntica ou análoga; um outro, transferido de estabelecimento onde se prescreva mais Organização Social e Política Brasileira do que História, em relação àquele para onde se dirige, poderá ter neste último creditado o que trouxer a mais de O.S.P.B. como equivalente à História que lhe falte; e assim por diante.

É o princípio do “aproveitamento de estudos”, que para o ensino superior já foi consagrado no art. 23, § 2.º, da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e agora se adota no ensino de 1.º e 2.º graus (cf. art. 11 e parágrafo,

do anteprojeto), como decorrência da concepção do currículo. Ao fazê-lo, entretanto, ainda o cercamos de algumas cautelas tidas como necessárias, sobretudo nos anos iniciais de sua aplicação. Uma delas é a subordinação do que decida a escola, neste particular, a “critérios gerais” fixados pelo competente Conselho de Educação; outra é o condicionamento da aplicação do princípio à sua regulamentação, em nível regimental, a partir daqueles critérios gerais; e uma terceira é a exclusão do aproveitamento, na hipótese de substituição, das “disciplinas, áreas de estudo e atividades... que resultem do conteúdo comum e dos mínimos fixados para as habilitações profissionais”.

### 2.3. ORDENAÇÃO E SEQUÊNCIA

143

Na atual escola primária e média, a ordenação do currículo é sempre feita por séries de disciplinas solidárias. Na concepção inicial, esta solidariedade era levada a tal ponto que, ocorrendo uma reprovação, o aluno deveria refazer não, apenas, a disciplina em que revelasse aproveitamento insatisfatório, porém a série completa. Tal rigidez foi depois aliviada, porém não suficientemente, mediante soluções de que a mais típica é a “dependência”. De outra parte, a programação didática é inteiramente escalonada por anos letivos, o que impossibilita se rompa o bloco serial para ensinar combinações mais ricas e oportunas. E claro está que todos nesse regime, devem seguir as mesmas séries, com as mesmas disciplinas e no mesmo tempo, quaisquer que sejam os seus interesses, aptidões, ni-

vel mental e ritmo de aprendizagem. No fundo, trata-se de um sistema que não se ajusta a ninguém: é muito lento para os alunos rápidos e muito rápido para os lentos; muito complexo para os de inteligência baixa e às vezes média, muito fácil para os de talento.

O anteprojeto situa-se numa perspectiva de nítida transição entre esta série monolítica e a organização não-seriada. Ainda partindo da seriação anual (art. 7.º, *caput*) — e simplesmente *partindo*, por ser êsse o regime que encontramos — logo admite a série “semestral no ensino de 1.º grau e a matrícula por disciplinas semestrais ou anuais, sob condições que assegurem a seqüência dos estudos, no ensino de 2.º grau” (art. 7.º, § 1.º). Mesmo, porém, na hipótese mais pobre da seriação anual, esta deve ser estruturada “de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2.º grau, ensejem variedade de habilitações” (art. 7.º, *caput*).

A muitos parecerá, como de início pareceu a alguns membros do Grupo, que o melhor seria admitir a *desseriação* em todos os casos, já que os estabelecimentos menos capazes ou mais conservadores não ficariam, como não ficam, obrigados a tomar abruptamente a nova direção. De certo modo, isto se fez com diferença apenas de intensidade, isto é, diretamente para o 2.º grau e indiretamente para o 1.º; mas para êste, em que o regime semestral já pode igualmente constituir regra geral, preferi-

mos valer-nos de aberturas que marcam aquela diferença.

Uma delas está representada pela dependência, que outra coisa já não é senão uma forma especial de matrícula parcelada. A sua adoção é apenas facultada, não imposta, e limitada a “uma disciplina, área de estudo ou atividade por série”, condicionando-se em qualquer caso à observação da “seqüência do currículo” (art. 14). Com isto, evita-se que um programa esboçado para preceder a outro, num desenvolvimento lógico e progressivo, acabe por ser ministrado concomitantemente ou mesmo *a posteriori*, como já tem ocorrido. Outra abertura, incomparavelmente mais importante em termos de adequação a êste nível de escolaridade, é a organização de “classes que reúnem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e de outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que isto se aconselhe” (art. 7.º, § 2.º).

A permissão é ampla, mas discriminada, pois referida a casos concretos. O que sobretudo importa é assegurar a crianças e pré-adolescentes uma escolarização efetiva e regular em que as aprendizagens se sedimentam naturalmente, sem amadurecimentos forçados e prematuros. Não é inteiramente por acaso que êsse dispositivo do anteprojeto vem seguido de outro (art. 8.º) em que se recomenda tratamento especial aos sub e super-dotados. Quanto mais se penetra nesse campo dos excepcionais, em busca de atendimento às diferenças individuais, mais se tem

fortalecida a convicção de que o estudante *médio* — médio universal, médio em tôdas as hipóteses — tende a ser uma raridade pedagógica. Isto é tão exato que, se levarmos às últimas conseqüências a abertura contida no § 2.º do art. 7.º, acabaremos por localizar cada aluno, para cada área de estudo, em classe de seriação diversa, numa forma nova e controlada de matrícula por disciplina. Não cremos que se alcance essa precisão; mas a verdade é que a tanto se poderia chegar.

Seja como fôr, o que tecnicamente e no anteprojeto se denomina “matrícula por disciplina” é uma forma geral de organização em que a escolha dos estudos pode variar por aluno, formando “conjuntos” individuais, e a respectiva seqüência, assim como o contrôle da integralização curricular, resultam do próprio sistema. Como num *self-service*, em contraste com o restaurante tradicional, que corresponderia ao regime seriado. Tudo se faz então *por disciplina*: a oferta de vagas, a matrícula, a precedência — esta mediante a indicação de umas, chamadas “pré-requisitos”, que devem ser estudadas antes de outras — os horários, a aprovação ou reprovação e, por fim, a verificação de cumprimento do que se exige para o diploma ou certificado. As universidades brasileiras caminham rapidamente nessa direção, certas como se encontram de que lhes será impossível enfrentar a diversificação do saber e das ocupações com os métodos de uma época em que se reduziam a três ou quatro as profissões de nível superior.

Não é muito diferente a situação da escola de 2.º grau. Já vimos que a sua proximidade do ensino superior, levando mesmo a uma superposição ao final de um grau e no início do outro, aconselha a adoção de processos mais flexíveis. Por outro lado, a necessidade de sua profissionalização, com a correspondente diversificação dos campos a abranger, representa hoje uma grande urgência nacional. Basta dizer que as habilitações poderão abranger “todo o ensino de 2.º grau ou parte dêste” (art. 15, *caput, in fine*). O aluno que se apresse em ingressar na força de trabalho, sem de momento pretender chegar à universidade, terá o ensejo de parcelar os seus estudos para uma conclusão mais rápida. Certamente, deverá cingir-se à orientação geral do estabelecimento; mas a lei já não o impedirá, como não impedirá uma retomada de estudos para a escolarização completa de três ou quatro anos.

145

Se, portanto, no 1.º grau a matrícula por disciplina é de qualquer modo uma exceção, deve no 2.º constituir a regra. Apesar disto, não nos aventuramos a incluir no anteprojeto uma obrigatoriedade neste particular (art. 7.º, § 1.º). Sabemos que, nos primeiros tempos de vigência da lei, haverá uma natural “persistência da forma” anterior; mas também estamos certos de que, sob a pressão da própria realidade, o nôvo regime se imporá talvez muito cedo; e para tanto poderá contribuir poderosamente a assistência dos órgãos técnicos federais e dos vários sistemas.

## 2.1. DURAÇÃO

A duração de cada grau é fixada em "horas de atividades", segundo o critério que veio a ser adotado a partir do Parecer n.º 52/65 do Conselho Federal de Educação. Previram-se 720 horas anuais para o 1.º grau (art. 17) e 2.200 para o segundo, quando correspondente a três séries anuais, e 2.900 quando a quatro (art. 21, *caput*). Isto significa, com arredondamentos, uma escolaridade diária de quatro horas, que muitos qualificarão de modesta e os mais descrentes julgarão inexequível. Aos primeiros lembramos que esse número expressa um mínimo e, assim, não só pode como deve ser aumentado até que se alcance a jornada de sete ou oito horas; e aos últimos formulamos um apêlo no sentido de que também eles desenvolvam esforços, cada um em seu campo de atuação, a fim de que vençamos rapidamente a contrafação dos quatro e mais turnos diários com que nenhum sistema educacional se mantém digno de respeito.

Ainda uma vez se marcou a diferença entre o 1.º e 2.º graus. Aquê- le, dadas as razões de maior imaturidade há pouco sublinhadas, deverá cobrir um tempo-total de oito anos letivos suscetíveis de ampliação, porém não redução, para atender às diferenças individuais (art. 17); o 2.º grau, quando ministrado no regime de matrícula por disciplinas, poderá ser feito em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, para o correspondente à terceira série (art. 21, parágrafo único), que já é terminal para efeito de prosseguimento

de estudos (art. 22, *a*). Com isto, o aluno brilhante já não terá que "perder tempo" esperando os mais lentos e estes, por sua vez, não deixarão de concluir os estudos pelo simples fato da sua lentidão. Em ambos os casos, a solução importa em vantagem ao mesmo tempo individual e social.

## 3.0. Organização e Funcionamento

O anteprojeto dispõe, como princípio geral que "a organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação" (art. 2.º, parágrafo único). O regimento será, pois, a objetivação da lei em cada plano escolar, que deve guardar uma nítida individualidade; e é com este sentido, e para dar-lhe ênfase, que se repete com freqüência a expressão "planos dos estabelecimentos". Por esta razão, procuramos ser bastante sóbrios em relação a normas de organização e funcionamento, cingindo-nos ao estritamente indispensável como "diretrizes e bases" de âmbito nacional. Em muitos casos, ao contrário do que ocorre na legislação em vigor, fugimos a regular o que é óbvio na doutrina e na prática educacionais, o que estará implícito na lei e, sobretudo, o que por natureza deve ficar exposto a uma salutar variação de escola para escola. Assim, foram intencionalmente reduzidos os itens a respeito dos quais des- cemos a algum pormenor.

Incluem-se na hipótese das “omissões”, por exemplo, assuntos como o de programas e o de funcionamento noturno, para citar dois dentre os mais típicos. Afinal nenhum educador ignora o que seja um programa: a “disciplina, área de estudo ou atividade” outra coisa não é, tecnicamente, senão um programa com o tempo reservado à sua execução; e dizer quem o elabora, ou como deve fazê-lo, é tema por demais regulamentar que não cabe numa lei. Ficéis a esta orientação, fizemos que o Conselho Federal se limitasse a estabelecer “os objetivos e a amplitude” das matérias relativas ao “conteúdo comum” (art. 4.º, § 1.º, I), já que levar tal atribuição até o seu “desenvolvimento”, como na L.D.B., significaria em última análise uma programação. E daí à expedição de “instruções metodológicas”, hoje felizmente uma curiosidade do passado, mediará um passo tão rápido e fácil quanto desastroso.

O segundo exemplo é ainda mais típico. A chamada questão dos “cursos noturnos” está naturalmente resolvida na concepção flexível do nôvo sistema como um caso, e apenas *um caso*, da hipótese mais ampla de menor jornada de estudos com o conseqüente prolongamento da escolarização. Também no regime diurno isto poderá verificar-se, e por idênticas dificuldades de ordem econômica; mas a ninguém ocorreria reivindicar privilégios para o aluno que, por isto, se matriculasse em menor número de disciplinas. Nem poderia ser de outra forma. Se o que está prescrito constitui o mínimo necessário à obtenção de um

diploma ou certificado, simplesmente absurdo será que se dê por cumprida uma exigência não satisfeita.

O problema não reside, portanto, em estudar pela manhã, à tarde ou à noite, e sim em estudar *menos* por dia em mais anos ou meses. Tanto assim é que, em algumas instituições de ensino superior, se vai tornando freqüente a prática de o aluno tomar disciplinas em horários diurno e noturno, sem que se atribua maior peso às da noite. A ninguém no fim isto aproveitaria; e muito menos ao estudante, que acabaria por conquistar um título de segunda classe como já são, com freqüência, considerados os que se obtêm em cursos noturnos e em outros, mesmo diurnos, oriundos de um ensino assim mitigado. Já é tempo de que também nós, educadores, busquemos a nossa verdade pedagógica.

147

Quanto ao que *foi* disciplinado, em termos de organização e funcionamento, mencionamos de início os *períodos letivos*. Estes, em caráter “regular”, compreenderão o ano e o semestre de pelo menos 180 e 90 dias úteis, respectivamente (art. 10, *caput*), para efeito de programação dos estudos. A escola, entretanto, é obrigada a funcionar continuamente, salvo interrupções como as destinadas a férias coletivas e reparos de prédios e equipamentos. De várias formas poderá fazer-se êsse funcionamento. Uma delas é o prolongamento dos períodos regulares com redução das horas diárias de atividades por turno: 240 e 120 dias a três horas médias, por exemplo,

em lugar de 180 e 90 a quatro; outra, situada na mesma linha, é a fixação dos dias em 210 e 105 e da jornada média em 3,5 horas; e assim por diante, contanto que se retire o máximo proveito do investimento em que importam o planejamento, a montagem e a manutenção de uma instituição escolar.

Para tanto, a melhor solução ainda é a inicial, que permite escalar o ano em dois períodos regulares de 90 dias úteis e um período especial, este mais diversificado para abranger não só atividades também regulares como estudos de recuperação, aperfeiçoamento de professores e cursos supletivos, consoante está previsto no anteprojeto (art. 10, parágrafo único). É importante que se institua no Brasil, como rotina, esse período especial mundialmente conhecido como "de verão". No 2.º grau, sobretudo, os alunos mais capazes encontrarão nele a forma ideal de acelerar a sua formação, alternando anos de três e dois períodos ou mesmo, em casos excepcionais, cobrindo três anos de dois períodos em dois de três; outras pessoas que não teriam ensejo de seguir estudos corridos — e aqui se inclui boa parte de clientela dos cursos noturnos — poderão fazê-lo lentamente, na base de um período por ano; além da riqueza que resultará de uma permanente volta à escola, para cursos rápidos de atualização, por aqueles que, após concluí-la, já não a tenham prosseguido em grau mais alto.

Um segundo aspecto disciplinado foi o da *matrícula*. Para o 2.º grau

a solução é evidente, por tratar-se de uma continuação, bastando exigir "a conclusão do ensino de 1.º grau ou de estudos equivalentes" (art. 20, parágrafo único). Para o 1.º grau, entretanto, a escolaridade apenas começa e o critério a seguir é o da idade. Ao adotá-lo, ativemo-nos como ponto de referência aos sete anos da obrigatoriedade constitucional, logo prevendo que os sistemas poderão admitir o ingresso mais cedo (art. 18). O que não lhes está permitido é a redução dos anos obrigatórios mediante o estabelecimento de idade mais alta. Assim, sem imposição e apenas como uma faculdade, deixamos o anteprojeto atualizado quanto a uma das tendências mais visíveis no campo da educação sistemática, qual seja a de apressar o início da escolarização como decorrência do amadurecimento mais rápido da criança ante os poderosos estímulos da vida moderna, entre os quais avultam os meios de comunicação.

Da matrícula chegamos ao ato docente-discente, sabendo desde logo que muito pouco da complexa situação ensinar-aprender se acomoda nos limites de leis ou regulamentos. A única "regulamentação" eficaz, neste particular, é a correta formação do professor. Destarte, das três fases conhecidas — planejamento, execução, verificação — somente a *verificação* comporta e exige algum disciplinamento; e a ela nos ciframos sem, contudo, fugir à certeza de que não se rompe impunemente a substancial unidade desses três momentos, os quais só por abstração podem ser individualizados.

Em última análise, o que fizemos foi sublinhar tal convicção ao estabelecer que, “na avaliação da aprendizagem, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida” (art. 13, § 1.º). A expressão “caso esta seja exigida” é intencional, como tudo aliás no anteprojeto, e visa a desencorajar forma tão postiça de aferição do rendimento escolar. Por outro lado, como a compensação maior de quem ensina reside no êxito desse ensino, previmos que “o aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante atividades de recuperação proporcionadas pelo estabelecimento” (art. 13, § 2.º). Já não se trata de um simples *exame* de segunda época, formal e as mais das vezes gratuito, porém de um reforço em determinados aspectos que permita recobrar o que de positivo permaneceu — pois quase sempre permanece — do estudo antes realizado.

Além dessa avaliação centrada na qualidade, previmos também uma “apuração da assiduidade” (art. 13, *caput*) para assegurar aquilo que precisamente justifica uma escolarização regular: o convívio, a progressiva sedimentação das aprendizagens. Mas se isto é verdade, não deixa de ser estranhável que um aluno se mostre excepcionalmente brilhante e seja reprovado por inassiduidade, considerando que a frequência é meio em relação ao aproveitamento. Diante de considerações como esta, permanecemos num meio-térmo por força do qual admitimos

como aprovação direta, além da que seja obtida com 75% ou mais de assiduidade, uma outra modalidade, inferior a 75% e igual ou superior a 50%, para o caso de o aluno ter aproveitamento que “se expresse por nota ou menção situada no quinto superior da escala adotada pelo estabelecimento”. Neste mesmo caso, com aproveitamento insuficiente, o aluno ficará sujeito a recuperação e, com menos de 50%, será tido como reprovado “qualquer que seja o seu aproveitamento” (art. 13, § 3.º).

O quarto aspecto a que afloramos é a *Orientação Educacional*. O dispositivo proposto (art. 9.º) é simples, mas basta para situá-la na linha do anteprojeto e caracterizá-la como um mecanismo auxiliar da tarefa educativa cometida à escola como um todo. Longe, pois, de configurar uma clínica ou algo semelhante — sem que por isto fique vedada a instalação complementar de clínicas e consultórios — o que se fez, a partir da idéia de “cooperação com os professores e a família”, foi defini-la como uma integração das influências mais próximas que convergem para a educação do aluno. Ademais, com a inclusão obrigatória do componente vocacional, deixou-se claro que toda aquela atividade de sondagem de aptidão, para iniciação ou habilitação profissional, deve estar apoiada na verificação objetiva de capacidades com o necessário aconselhamento.

O último aspecto regulado nesta parte foi o da *transferência*. Até a Lei de Diretrizes e Bases, imperava na organização escolar brasileira uma rígida uniformidade por

fôrça da qual todos os estabelecimentos tinham de lecionar as mesmas disciplinas de um mesmo nível ao mesmo tempo. Não o faziam, é claro, mas *deviam* fazê-lo. Quando alguém se voltava contra essa orientação, que tolhia a iniciativa e embotava a criatividade das escolas, o argumento indefectível era o da transferência. Por que um hipotético jovem de Morada-Nova — Ceará talvez pretendesse um dia estudar em Dom Silvério — Minas Gerais, em Morada-Nova deveria ser ensinado exatamente o que se ensinasse em Dom Silvério, e vice-versa, pouco importando a diferença das necessidades a atender. Era a exceção que comandava a regra. A partir de 1962, iniciou-se uma lenta mas progressiva diversificação; e o argumento da transferência voltou a ser usado, cada vez com maior insistência, agora como base de crítica e reivindicação.

150

A esta altura não há por que deixar de considerá-lo, se a própria constância de sua repetição revela a existência de um problema a resolver. O importante, porém, é chegar a uma solução capaz de preservar a conquista que nos veio com a L. D. B; e o caminho ainda uma vez está no meio. Se a parte nuclear do currículo é nacional, assim para a educação geral como para a formação profissional, nada mais simples que a ela condicionar a transferência. Foi o que se fez no anteprojeto (art. 12). Em conseqüência, o conteúdo diversificado regionalmente será sempre aceito pelo novo estabelecimento, numa aplicação automática do princípio do aproveitamento de estudos (art. 11).

#### 4.1. DO SUPRIMENTO À SUPLENÇÃO

O ensino supletivo e os exames de madureza, que atualmente se classificam em separado, revestem um sentido comum de suprimento de escolarização, embora estejam momentaneamente situados em níveis diferentes. A madureza tem, contudo, uma procedência histórica. O conhecido regime “de preparatórios”, que encheu de episódios pitorescos a nossa crônica educacional até o primeiro quartel deste século, outra coisa já não era senão um conjunto de exames de madureza preparados em cursos livres e realizados perante “bancas” oficiais. E êsses cursos eram, no fundo, supletivos de uma escolarização regular que não havia.

Em seguida, acompanhando a própria evolução do País, os estudos se foram tornando cada vez mais sistemáticos, embora só a partir de 1931 se instituisse com obrigatoriedade a seriação dos currículos e a freqüência. Uma primeira conseqüência dessa racionalização foi a redução do número de alunos pelo afastamento natural dos que não tinham condições de satisfazer às novas exigências. Pouco a pouco, êsses mesmos “excedentes” entraram a reivindicar alguma oportunidade de qualificação. Para eles, em novo plano, se restabeleceram os antigos exames de madureza e, em nível mais baixo, os cursos já então chamados “supletivos”.

De lá a esta parte, a madureza cresceu tanto que não é possível ignorá-la sem grave pecado de

omissão. Os que não estão afeitos à manipulação da nossa estatística educacional geralmente se detêm, surpresos, ao traçarem o gráfico ascendente da escolarização. Em vez da pirâmide típica da presente conjuntura brasileira, encontram duas pirâmides superpostas a partir do ciclo colegial: algo como uma árvore de Natal. É o recolhimento em marcha dos náufragos da evasão, e da própria falta de oportunidades escolares, para a viagem que se inicia a meio-caminho.

Mas um dado novo deve entrar já agora em equação. Antes, a clientela dos exames de madureza era formada por pessoas, geralmente autodidatas, que em suas próprias condições de vida e de trabalho encontravam meios de suprir a formação escolar. Com brechas e claros, certamente, mas por vezes atingindo altos níveis em determinadas linhas de conhecimentos. Para tais pessoas, só os *exames* interessavam. Já agora, porém, esse tipo de "selftaught student" é raro ou inexistente, surgindo em seu lugar uma outra classe que precisa também de *curros*: a hipótese anterior reduz-se hoje a algumas especializações profissionais que devem ser igualmente contempladas. A vantagem é que a tal dificuldade correspondem novas facilidades oferecidas pela expansão crescente dos meios de comunicação.

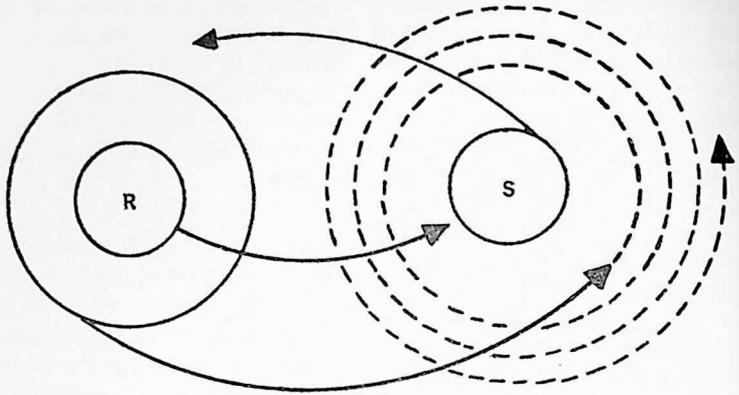
Tudo isso leva à final unificação dos cursos e exames destinados a *suprir* a escolarização regular: cursos e exames *supletivos*. E leva mais longe; leva a um desdobramento funcional. O aluno que

"abandona os estudos" para ingressar no trabalho, concluindo-os ou não em 1.º ou 2.º grau, já não pode encerrá-los para sempre. A evolução dos conhecimentos, técnicas e formas de vida toma, no mundo moderno, uma aceleração cada vez maior que impõe constante atualização como suplemento de formação. Não basta, assim, refazer a escola para quem não a teve; é preciso também proporcionar algo em lugar dela, quase uma nova escola, para os que a tiveram ou não: uma educação continuada. E esta é uma segunda dimensão do ensino supletivo, que à sua função de *suplência* acrescenta agora a de *suprimento*.

#### 4.2. UMA SOLUÇÃO INTEGRADA

151

Os dois tipos de ensino tendem a ser complementares num processo que se inicia pelo regular e se fixa no supletivo, enquanto as duas funções dêste são sucessivas a partir da de *suplência* — não simultâneas em relação ao aluno — com uma crescente predominância da de *suprimento*. Com efeito: do ensino regular, que interrompeu ou não chegou a seguir, o aluno passará ao supletivo para recuperar os estudos não realizados; daí, se aprovado nos exames, reingressará no regular que imaginamos, para exemplificar, chegue desta vez a concluir; e em seguida voltará repetidas vezes ao supletivo para cursos mais ou menos rápidos de atualização ou aperfeiçoamento. A forma gráfica torna mais claro esse processo:



152

É simples, no anteprojeto, a formulação do que aí fica. Começamos pela função de suplência e, ao caracterizá-la, previmos que o ensino supletivo se destina “aos adolescentes e adultos que não sigam ou concluem, na idade própria, a escolarização regular de 1.º ou 2.º grau”, compreendendo êle “cursos e exames... organizados de acôrdo com as normas fixadas... pelos... Conselhos de Educação” (art. 23). Logo, porém, acrescentamos a esta a função de suprimento, estabelecendo que “os cursos supletivos abrangerão, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação nas técnicas básicas de ler, escrever e contar e o treinamento ou aperfeiçoamento para determinadas ocupações até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (art. 24, *caput*).

Exceto no que toca a normas aprovadas pelos Conselhos, êsses cursos são inteiramente livres: “terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de alunos a que se destinam” (art.

24, § 1.º); poderão ser ministrados pelo rádio, pela televisão, por correspondência e por “outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” — como também, obviamente, o serão em classes onde se utilizem, como recursos auxiliares, êsses e os demais veículos disponíveis (art. 24, § 2.º); e os professores terão uma formação “adequada às características” muito peculiares de tal ensino, formação que por isto se mostra insuscetível de ser regulada *a priori* (art. 32).

Ao contrário dos cursos, os exames supletivos vêm desde logo disciplinados no que é necessário à validade do certificado que dêles resulta (art. 27), capaz de suprir a escolarização regular. Eles cobrirão todo o ensino de 1.º ou 2.º grau, “habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, e — o que é novidade — poderão ser parcelados em seu conteúdo para abranger, quando assim fôr previsto, somente a parte profissional de uma habilitação de 2.º grau (art. 25, *caput*). Neste último caso, como logo se per-

cebe, a aprovação não dá direito à continuidade, a menos que o aluno complete em novos exames as disciplinas que lhe faltarem.

Tudo o que de mais importante resultou da experiência colhida nestes últimos oito anos foi consignado no anteprojeto. Em primeiro lugar, consagrou-se em nível de lei a orientação, adotada pelo Conselho Federal de Educação, segundo a qual os exames supletivos não estão adstritos a currículo pleno, compreendendo somente "o conteúdo comum" e, na hipótese de parcelamento, os mínimos estabelecidos para habilitações profissionais (art. 25, *caput*). Por outro lado, elevou-se para 18 anos a idade em que pode o candidato prestar os exames relativos à oitava série do 1.º grau — a atual madureza ginásial — e para 21 os do 2.º grau (art. 25, § 1.º). Com isto, atendendo a uma geral reivindicação de pais e educadores, evita-se a fuga da escola sistemática motivada pela atração de uma suplência, oferecida muito cedo, que se deteriora ao transformar-se em mecanismos de facilitação.

Previu-se, além disso, que os exames "ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação (art. 25, § 2.º). Não se fez, portanto, distinção entre entidades públicas e privadas, considerando que o reconhecimento é uma oficialização de que a escola só é digna enquanto se insere, positivamente, no projeto da Educação regional e nacional. Em compensação, o estabelecimento é

diretamente indicado, e não apenas aprovado como ainda hoje, e a indicação se faz anualmente. Assim, a transferência de toda a iniciativa da escolha para o Conselho, neste particular, e a periodicidade atribuída a essa escolha, que poderá ou não ser renovada no ano seguinte, constituem maior riqueza e garantia de seriedade que a prática em vigor.

A idéia de que os cursos supletivos sejam ministrados por vias não convencionais, com emprêgo dos meios mais penetrantes de comunicação, correspondente no plano dos exames a possibilidade de que sejam eles concentrados e "unificados na jurisdição de todo um sistema ou parte deste" (art. 25, § 3.º). O ensino supletivo — cursos e exames — é todo êle uma solução de massa e como tal deve ser tratado. Temos certeza de que, em alguns anos, o dispositivo que agora propomos com visos de audácia será acoimado de tímido, porque já então o uso mais intensivo da tecnologia educacional terá conduzido a uma concentração e unificação de âmbito nacional.

153

#### 4.3. APRENDIZAGEM E QUALIFICAÇÃO

Pela sua maior analogia com o ensino supletivo, incluímos no mesmo capítulo a complementação de escolaridade a ser ministrada nos cursos "de aprendizagem" e "de qualificação", em obediência a preceito constitucional. Situamos a aprendizagem ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do 1.º grau, e a qualificação "a êsse nível ou ao do 2.º grau" (art. 26, *caput*). É o que indica a ex-

periência. Três inovações se fizeram quanto a esses cursos, que se iniciaram no Brasil com a iniciativa pioneira do Senai: a criação de uma nova modalidade, a de qualificação; a alusão expressa a uma equivalência dos estudos nêles ministrados com a escolaridade regular; e o não condicionamento de sua manutenção a "empresas" e, dentre estas, às "comerciais e industriais".

Os cursos de qualificação constituem, numa espécie de simetria com os de aprendizagem, a tradução do anteprojetado àquele "preparo de pessoal qualificado" a que passou a referir-se a Carta Magna, no parágrafo único do seu art. 178. Eles já eram de há muito esperados e, representando uma evolução natural do trabalho iniciado na década dos 40, não fogem à mesma linha de formação específica acrescentada à do ensino regular, sem superposições nem duplicações. Com frequência, porém, os estudos assim desenvolvidos tendem a incluir maior soma de conhecimentos gerais, assim como em outros a própria instituição por vezes os ministra à vista de dificuldades ou impossibilidades que enfrentam os alunos para recebê-los na rede de escolas comuns. Foi para situações como estas que se estabeleceu uma equivalência, que é mais e é menos do que a pura identidade (art. 26, parágrafo único).

Por fim, ao omitir as empresas nesta parte mais pedagógica, deixamos o campo aberto a que entidades não classificadas como tais ingressem nos campos da aprendizagem e da qualificação. Referindo a sua

obrigatoriedade aos setores "comerciais e industriais", a Constituição não impediu que outros também as desenvolvessem; mas tendeu a fixar um modelo que as novas condições do trabalho e da produção já não consagram. É crescente, nos dias atuais, o número de empresas mantidas pelo Poder Público, além do que se vai configurando claramente um setor "quaternário" como desdobramento do antigo terciário que de há muito, diga-se de passagem, não se reduz apenas ao comércio. Daí a "retificação", legítima como legislação ordinária.

## 5.0. Professores e Especialistas

O problema de recursos humanos constitui um dos maiores obstáculos a enfrentar num programa de atualização e expansão do ensino de 1.º e 2.º graus. Nêle se envolvem aspectos de qualidade e quantidade que vão desde a filosofia mesma de formação, recrutamento e manutenção dos quadros até a captação e distribuição dos fundos necessários à concretização do que se planeje. E a verdade é que ainda nos encontramos em estágio predominantemente quantitativo: temos apenas, em serviço, 57% de professores regularmente habilitados para o atual ensino primário e 36% para o ginásio e o colégio reunidos, não chegando a um décimo desse total os docentes de áreas científicas e técnicas. Isso explica por que, nos últimos cinco anos, nada menos de 50.000 leigos ainda ingressaram no magistério elementar.

Pior é que tais números estão referidos à situação *atual*. Quando se projeta para os próximos dez anos o crescimento da faixa escolar de que nos ocupamos, mesmo com os índices do decênio passado, então as dificuldades se multiplicam. Para atender, por exemplo, à expansão do que hoje se chama o ensino médio, teremos de preparar cêrca de 200.000 professores até 1980, sem considerar a quota suplementar de crescimento, a recuperação do atraso, que apesar de tudo se vem mostrando auspiciosa. Até há pouco, eram comuns certas improvisações que bem ou mal, e às vêzes bem, possibilitavam às pequenas comunidades — já que as maiores sempre foram mais bem aquinhoadas — contar com o seu ginásio. Já agora, o número de alunos é tal que, mesmo no interior, não há como enfrentá-lo com a abnegação do juiz, do vigário, do médico, do contabilista e do farmacêutico. Temos de resolver diretamente o problema.

As causas a considerar, já bastante conhecidas, levam a soluções que repousam em última análise no desenvolvimento do País. Não adotamos, todavia, a posição imobilista de antes promover o desenvolvimento para depois expandir e melhorar a Educação. Tal entendimento, por demais cômodo, leva ao sedição círculo vicioso em que a Educação, por sua vez, aparece como fator de desenvolvimento. A nossa convicção é de que, entre os dois têrmos, há tôda uma dialética por fôrça da qual a *algum* desenvolvimento geral sempre responde *algum* desenvolvimento educacional, e vice-versa; e êsse "algum" será tanto mais e melhor

quanto mais nos esforcemos para isso, orientando a realidade e corrigindo-lhe as distorções.

Nem sempre é fácil essa orientação e correção, em que basicamente deve concentrar-se a ação do Poder Público. O próprio aumento da matrícula, ocasionando mais gastos com o pessoal docente, levou muitos estados a reduzirem a remuneração do magistério e outros a se tornarem impontuais no seu pagamento. Isso desvaloriza cada vez mais a profissão e dela afugenta não só os professores já diplomados como os candidatos que, de outra forma, bem poderiam engajar-se na atividade docente. O resultado é uma fluidez crescente do exercício profissional: não há um regime jurídico, de trabalho e de remuneração ajustado ao magistério; não há uma carreira delineada claramente; não há um *status*.

155

De último, o Governo Federal se tem voltado para a questão com ânimo de encaminhar-lhe devidamente a solução. De início, estabeleceu mínimos de pagamento a que ficarão condicionados os auxílios da União aos sistemas; em seguida, elevou os vencimentos dos seus próprios professores; e já agora, se convertido em lei o anteprojeto que apresentamos, adotará outras providências que virão acrescentar-se às anteriores no primeiro esbôço de uma política mais agressiva de valorização do magistério. Não são poucos os que inquiram de tímidas essas medidas.

Nós próprios o fariamos se não conhecêssemos a vastidão do terreno a percorrer e não reconhecêssemos que se trata de desencadear de um processo cuja aceleração, além dos

níveis alcançados, teria de momento um efeito paralisador nas regiões mais pobres do País.

Em conjunto, a dificuldade maior a enfrentar reside em que um mínimo de qualidade é também necessário à eficácia que precisamente justifica a manutenção do ensino. Se isto é e sempre foi verdadeiro, constituindo quase um lugar-comum, mais há de sê-lo na hora em que se parte para uma reformulação que esperamos não se reduza a mera troca de rótulos.

156 A integração primário-ginásial, por exemplo, redundará em inútil superposição se os professores se mostrarem incapazes de ajustar-se não mais somente a duas faixas de idade, porém a tôdas as variações do crescimento humano até a adolescência. Também a nova abordagem do atual colégio, com *n* habilitações em vez de três ou quatro, impõe uma diversificação que não será atendida com os esquemas hoje adotados no preparo do magistério. E assim por diante.

É neste particular que mais nítidas se mostram aquelas diferenças regionais. Há estados brasileiros em que se vai tornando rotina o professor primário exibir formação superior de duração plena, como há outras regiões em que mais de 70% dos mestres, na escola elementar, são leigos sem qualquer formação além de estudos primários via de regra incompletos. Daí a necessidade de soluções, ou de uma solução bastante ampla, cuja flexibilidade permita atender a essas distintas realidades. Nenhum motivo é bastante para jus-

tificar se impeça o progresso de quem possui condições para atingi-lo, mas é falso exigir muito de quem não pode oferecer mais que um mínimo.

Essas considerações aplicam-se ao caso dos diretores e de mais especialistas que atuem no ensino de 1.º e 2.º graus, com diferenças apenas de números. E há também outra diferença. Até a Lei de Diretrizes e Bases, o que havia de regulamentação quanto ao preparo de diretores — e só diretores — circunscrevia-se ao âmbito da escola primária. A L.D.B. passou a exigir que, no ensino médio, o diretor fôsse “educador qualificado”. Era uma formulação vaga que, por isto mesmo, veio a significar muito pouco; e significou tanto menos quanto, na própria organização de que já dispúnhamos, o assunto estava em grande parte equacionado com o curso superior de Pedagogia. Como ao legislador tal não ocorreu, continuamos a preparar neste caso um profissional sem “procura”, despendendo grandes recursos e esforços enquanto o “mercado” permanecia descoberto.

## 5.1. FORMAÇÃO

O capítulo V do anteprojeto inicia-se com a definição de uma política de formação de quadros que está diretamente referida a êsses problemas. Aí se distinguem *níveis* de preparo “que se elevam progressivamente, ajustando-se às diferenças regionais do País”, e *orientação* flexível “que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e atividades e às

fases de desenvolvimento dos educandos" (art. 28). O que se regula em seguida está, portanto, subordinado a essa prévia tomada de posição, em que foram lançadas as principais variáveis a considerar.

Fixamos, assim, três esquemas sucessivamente mais baixos de formação: um "permanente" e dois transitórios. Partimos do nível ideal de preparo que um dia exigiremos como solução geral — o de grau superior em duração plena — e daí nos ajustamos às mais diversas situações. Ao todo, delineamos oito níveis que passamos a caracterizar em ordem decrescente:

A — Formação superior. Licenciatura plena obtida em curso de graduação com duração média de quatro anos letivos (art. 29, c).

B — Formação superior. Licenciatura de 1.º grau obtida em curso de graduação com duração média de dois anos letivos, acrescida de um ano adicional de estudos específicos (art. 29, § 2.º).

C — Formação superior. Licenciatura de 1.º grau (art. 29, b — 60, c).

D — Formação específica de 2.º grau, obtida na duração média de quatro anos letivos ou de três com um ano adicional de estudos (arts. 29, § 1.º — 60, b).

E — Formação específica de 2.º grau obtida na duração média de três anos letivos (arts. 29, a — 60, a).

F — Formação inespecífica de 2.º ou 1.º grau, com habilitação obti-

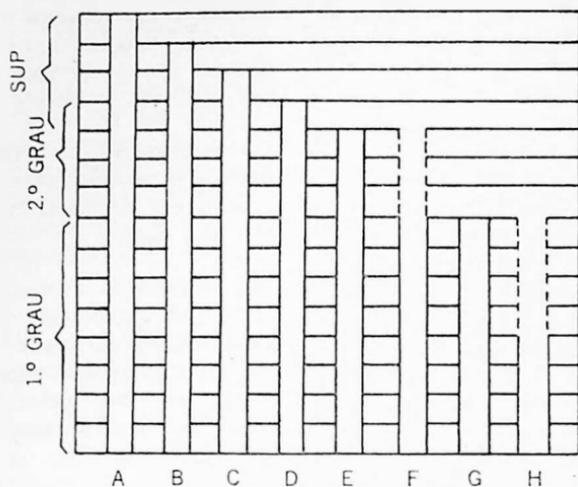
da em exames de suficiência "regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo mesmo Conselho" (art. 60, par. único, c).

G — Formação inespecífica de 1.º grau com estudos específicos realizados em cursos intensivos (art. 60, par. único, a).

H — Formação inespecífica de 1.º grau, completa ou incompleta, com habilitação obtida "em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação" (art. 60, par. único, b).

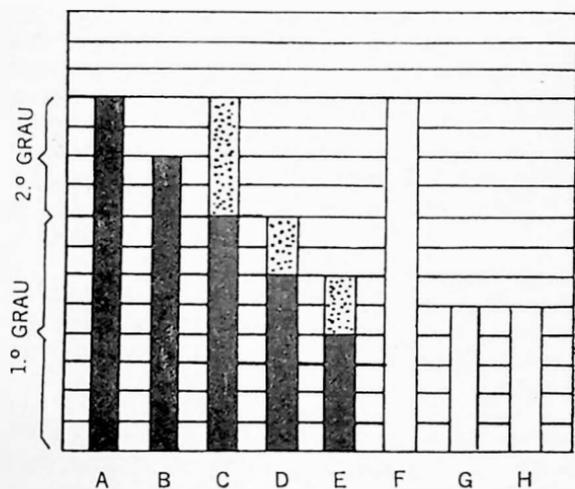
No *primeiro esquema*, o de caráter permanente, o professor de nível A poderá lecionar em todo o ensino de 1.º e 2.º graus; o do nível B, até a 2.ª série do 2.º grau; o do nível C, até a 1.ª série do 2.º grau; o do nível D, até a 8.ª série do 1.º grau; e o do nível E, até a 4.ª série também do 1.º grau. No *segundo esquema*, que é o primeiro transitório, o professor de nível C ainda pode lecionar em todo o ensino de 1.º e 2.º graus; o do nível D, até a 8.ª série do 1.º grau; e o do nível E, até a 6.ª série igualmente do 1.º grau. Finalmente, no *terceiro esquema*, — que é o segundo transitório, só permitido onde e quando persistir a falta de professores após a aplicação do segundo — o professor do nível F pode lecionar em todo o ensino de 1.º e 2.º grau, conforme as normas do Conselho Federal de Educação, e os dos níveis G e H até a 5.ª série do 1.º grau. Os gráficos a seguir apresentados ilustram melhor essa progressividade:

## Níveis de Formação



158

## Níveis de Exercício



PERMANENTE: ■

TRANSITÓRIA: I — ▣

II — □

Note-se que a inclusão da quarta série do 2.º grau no ensino superior, feita desde logo para simplificar a esquematização, dependerá de aproveitamento de estudos em casos concretos (art. 29, § 3.º). Ainda na linha de aproveitamento, o anteprojeto consagra solução de há muito aventada nos meios educacionais, ainda que com divisão de posições: a concessão dos “títulos de licenciatura... a profissionais diplomados em outros cursos superiores, da mesma área ou de áreas afins, mediante estudos que lhes completem a formação, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação” (art. 31). Rompem-se por fim os tabiques que separavam rigidamente os diplomados de grau universitário, promovendo uma utilização maior da sua capacidade e ensinando, por esta forma, que se aumente rápida e substancialmente o número de professores. Em vez, porém, de conceder uma equivalência gratuita entre cursos ora diferentes, ora apenas semelhantes, conjugou-se ao aproveitamento um preparo complementar que é o meio-térmo entre os dois pontos de vista extremos.

No que toca aos especialistas — administradores, planejadores, orientadores, inspetores e supervisores, entre outros — a sua formação “será feita em cursos superiores de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (art. 33). Tal como em relação aos professores, o anteprojeto adota a solução da Reforma Universitária, com as explicitações ditas pela experiência e consignadas no Parecer n.º 252/69 do Conselho Fe-

deral de Educação: graduação, com duração curta ou plena, e pós-graduação. No primeiro caso, estão sobretudo os diretores e supervisores que devem atuar no ensino de 1.º grau e, no segundo caso, principalmente os planejadores. Se o número daqueles, numa fixação teórica, será pelo menos igual ao de escolas, o dos últimos pode inicialmente igualar o dos sistemas; daí a formação desde logo mais ambiciosa.

Uma terceira observação, que abrange ao mesmo tempo professores e especialistas, refere-se às organizações que poderão manter as licenciaturas de 1.º grau, de que se exigem maiores quantidades. Como, de momento e nos próximos anos, as “universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena” não poderão formar todos os profissionais de que haverá necessidade, partiu-se para a solução de serem tais licenciaturas “também ministradas em faculdade, centros, institutos de Educação e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados com autorização e reconhecimento na forma da lei” (art. 30). Consoante logo se percebe, o “também” indica uma nítida complementaridade ao sistema geral universitário, pois o que se pretende é mobilizar todos os recursos ainda disponíveis para superar mais rapidamente o *deficit* de hoje.

O dispositivo encerra, porém, uma inovação de repercussão ainda mais ampla que, propositadamente, omitimos ao transcrevê-lo: a recomendação de que esses centros, faculdades e institutos sejam

localizados “de preferência nas comunidades menores”. Procurou-se mais uma vez alcançar a autenticidade que neste assunto igualmente nos tem faltado. Com efeito, é comum criar-se em cidade do interior uma faculdade que surge desde logo completa, falsamente completa, cujo funcionamento fica prejudicado pela falta de recursos materiais e sobretudo humanos; e se não fica, o que há de ser uma exceção, prepara um profissional acima dos padrões e necessidades locais.

160

O que se pretende, portanto, é estimular o surgimento, “nas comunidades menores”, de pequenas escolas superiores que se constituam centros verdadeiros de atração e irradiação cultural. Por isso foi que não se cogitou de uma faculdade *sómente* de Educação, já que outros esquemas de formação podem e devem ser aí desenvolvidos. É o caso, por exemplo, de um 1.º ciclo diretamente ligado a cursos plenos de instituições existentes em localidades próximas; ou de cursos destinados a formar técnicos em Engenharia Operacional, em Agronomia ou em Laboratório, para citar apenas três dentre os muitos possíveis. Se mais tarde, a partir do núcleo assim formado, vier por acréscimo um aumento de duração; se depois se criarem outras escolas superiores; e se posteriormente até uma universidade se esboçar — tanto melhor há de ser. Tudo virá, porém, como um crescimento natural, e não como algo superposto artificialmente ao meio. E ter-se-á começado por onde se deve fazê-lo: pelo começo.

## 5.2. REGIME FUNCIONAL

O regime funcional do magistério varia conforme sejam oficiais ou particulares os estabelecimentos. Na esfera privada, a relação de emprêgo é regida pela Legislação do Trabalho e na oficial, quase com exclusividade, pelas normas do Serviço Público. Também aqui se afirmam cada vez mais as leis trabalhistas, num visível processo de unificação, o que aconselha a sua inclusão ao nível das do funcionalismo público, embora como uma faculdade atribuída a cada sistema (cf. art. 35, *caput*). Qualquer, porém, que seja o regime jurídico em que se relacionem os professores e especialistas com as respectivas instituições, o importante é levar em conta as características muito especiais da atividade educacional; e na medida do possível isto se fêz, no prolongamento de uma linha já iniciada pela Reforma Universitária.

Em termos do anteprojeto, nada houve que acrescentar ao regime do Serviço Público, mas algumas explicitações se fizeram necessárias quanto ao das leis trabalhistas. Como êste vai apenas surgindo nos estabelecimentos oficiais, é preciso evitar o hibridismo que se forma, em detrimento do professor e do ensino, e exigir que seja êle aplicado com exclusividade e em tôda a sua extensão (art. 35, § 1.º). Por outro lado, ante a tendência a ligá-lo a uma espécie de segunda classe do magistério, deixou-se claro que “não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das Leis do Trabalho e os admi-

tidos no regime do Serviço Público" (art. 35, § 2.º). Finalmente, para atender àquelas peculiaridades antes assinaladas, deu-se validade de legislação do trabalho, para aplicação pelo competente ramo do Poder Judiciário, às disposições da lei que resulte do anteprojeto "e das leis dos sistemas", ao tempo em que se fixaram normas especiais para aquisição de estabilidade e concessão de aposentadoria (art. 35, § 1.º, I, II, III).

Outro aspecto de que nos ocupamos foi o relativo ao ingresso no magistério. De acordo com o princípio contido no art. 176, § 3.º, inciso VI, da Constituição, a admissão de professores e especialistas poderá ser diferente no ensino oficial e no particular de 1.º e 2.º graus. Naquele, segundo a nossa proposta, a regra será o "concurso público de provas e títulos, com predominância dos títulos sobre as provas, obedecidas para inscrição as exigências de formação" de que há pouco nos ocupamos (art. 34). O que há de novo é a "predominância dos títulos", assinalando uma clara transição para a sua futura exclusividade. Até a década dos 30, como não havia uma estrutura regular de preparo dos quadros docentes e técnicos, o concurso era também supletivo desse preparo; daí a importância das provas. Já agora, quando tal estrutura se vai impondo cada vez mais, o que sobretudo conta é o grau alcançado pela formação do candidato além dos mínimos exigidos; daí a valorização dos títulos. Estes, de certo modo, já são exclusivos no ensino particular, para o qual a Constituição apenas prescreve "prova de habilitação" sem dúvida profissional.

Esse reclamo de sempre mais estudos, para uma titulação continuamente enriquecida, é uma característica dos dias atuais, em que já não basta o saber compendiado em determinado instante. Nem por humorismo se entende hoje o professor que fecha os livros após o concurso. Isso leva a que se adotem mecanismos de estímulo no plano formal e no da própria vida escolar. Para o primeiro caso, o anteprojeto estabeleceu que, "em cada sistema de ensino, haverá um Estatuto que estructure a carreira do magistério... com acessos graduais e sucessivos" (art. 36) e, para o segundo, tornou obrigatórios "o aperfeiçoamento e a atualização constantes" dos quadros (art. 38), vinculando à sua maior qualificação os níveis mais altos de salários (art. 39). É uma política geral que se impõe indistintamente às esferas oficial e particular, devendo nesta última constituir matéria regimental (art. 37).

161

Com isto, pensamos observar-nos fiéis àquela orientação inicial que reflete a orientação do próprio Governo, de que é indispensável formar cada vez mais professores sem, contudo, nos darmos por satisfeitos apenas com números; é preciso também ter professores sempre melhores. Assim, para formá-los, armou-se todo um esquema no pressuposto de tirar o máximo proveito do que já possuímos e viremos a possuir com tal destinação; e para tê-los assim melhores, estruturou-se uma carreira com acessos fundados em critérios de mérito. Um e outro propósito importam em que, ao trabalho do docente e técnico-educacional, se assegure remuneração compatível com

o padrão de decência a que a classe faz jus. Adotaram-se para tanto duas ordens de providências: a vinculação já assinalada e a obrigatoriedade de que, na concessão de auxílios federais aos sistemas, se considerem, além da "existência de Estatuto do Magistério", "os salários dos professores e a pontualidade do seu pagamento" (art. 46, § 2.º, b, c).

## 6.0. Financiamento

162 O problema de financiamento do ensino de 1.º e 2.º graus foi em parte resolvido por ocasião da Reforma Universitária com a Lei número 5.537, de 21 de novembro de 1968, complementada pelo Decreto-lei n.º 872, de 15 de setembro de 1969. Aí se criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e, ao fazê-lo, promoveu-se uma racionalização dos recursos a serem empregados no ensino de todos os graus escolares, incluindo a instituição de subconta especial para cada grau. Também foram previstas novas formas e fontes de captação de meios que, a esta altura, já se encontram em plena operação. Não há, em consequência, por que voltar a estes aspectos, a não ser para expressa ampliação de uma das fontes, diante das novas condições que se apresentam.

Referimo-nos ao salário-educação. Este, como é sabido, destinou-se ao financiamento do ensino primário que, no sistema ainda em vigor, pode ser caracterizado como uma escolarização de quatro anos, sem as duas séries complementares já previstas na Lei de Diretrizes e Bases. No anteprojeto, entretanto,

— como se justifica logo adiante — a educação definida constitucionalmente como primária "corresponde às seis primeiras séries do ensino de 1.º grau" (art. 50). Quer isto dizer que o cálculo do salário-educação, até agora feito com o multiplicador "quatro", passa automaticamente a fazer-se por "seis", o que importará desde logo num acréscimo de recursos. Por outro lado, enquanto a contribuição respectiva era obrigatória somente para as empresas particulares, passa ela a ser devida "por todas as empresas e demais entidades públicas ou privadas vinculadas à Previdência Social" (art. 49); o que significará praticamente uma duplicação.

De há muito impunha-se esta medida, que aliás já está indiretamente determinada no art. 178 da Constituição. Em sua grande maioria, as empresas públicas constituem hoje uma animadora realidade. Com agressividade crescente, que só é de louvar, tais empresas disputam com as suas congêneres privadas os melhores profissionais egressos das escolas, mas não contribuem em quase nada para a sua formação. É justo, assim, que também sobre elas incida a obrigatoriedade de pagamento do salário-educação; tanto mais quanto não se ignora que o seu orçamento conjunto já supera com largueza o próprio orçamento da União. Assim, repara-se uma injustiça e chega-se, por esse meio, a um substancial aumento de renda para a educação.

Em contrapartida, também às empresas públicas se aplicará a isenção constitucional daquele pagamento quando hajam elas cum

prido a obrigação, igualmente constitucional, de "manter ensino primário gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos". O anteprojeto traduz esta prescrição da Carta Magna, no primeiro caso, como "ensino regular ou supletivo para os... empregados que não hajam recebido a educação correspondente às seis primeiras séries do 1.º grau" e, na segunda hipótese, como "ensino regular de 1.º grau para os filhos dos... empregados" que se encontrem entre os sete e os quatorze anos de idade" (art. 44, *caput* e § 1.º).

Ainda como uma forma indireta de crescer recursos, mediante ensino ministrado pela iniciativa privada e às suas expensas, podem ser catalogados os cursos de aprendizagem e de qualificação. No parágrafo único do mesmo artigo 178, a Constituição os faz obrigatórios para "as empresas comerciais e industriais" (cf. art. 44, § 2.º, do anteprojeto); mas não impede que as instituições dos demais setores venham a mantê-los, e pela mesma forma de cooperação. Foi por esta razão que, ao caracterizar tais cursos, tivemos a preocupação de não restringi-los aos dois tipos de instituições que até agora os têm mantido, deixando o campo aberto às iniciativas de outras entidades públicas e particulares (art. 26).

Na mesma linha inclui-se a organização de serviços educativos que precedem o ensino regular de 1.º grau. O trabalho feminino, sobretudo nos centros maiores, equiparar-se em todos os campos ao mas-

culino, assim em qualidade como em quantidade de horas. Isto impõe à mulher uma constante ausência do lar, gerando problemas de toda sorte para a educação dos filhos. A solução para que se caminha, e que em alguns países já se fez rotina, é a manutenção de creches, escolas maternais e jardins de infância próximos aos locais de trabalho. Trata-se de um interesse das próprias empresas, para maior eficiência dos seus servidores, mas não seria ainda o caso de sobrecarregá-las com o ônus exclusivo que daí resulta. Por isso mesmo, no anteprojeto (art. 45), colocamos a matéria em termos de estímulo por parte dos sistemas e previmos que os serviços montados neste pressuposto poderão receber cooperação financeira e técnica do Poder Público. Quanto à oportunidade do dispositivo, lembramos que uma boa educação na primeira infância é condição de êxito na escolarização regular e no ajustamento mesmo da personalidade.

Passando da captação direta ou indireta de recursos ao seu emprego, partimos do princípio, já consignado na Lei de Diretrizes e Bases, da preferência ao ensino oficial para aplicação dos fundos públicos destinados à Educação. Ao adotá-los, porém, não só eliminamos qualquer limitação de fonte como o referimos, numa primeira prioridade dentro da preferência, às oito séries do 1.º grau (art. 47). A medida é óbvia e dispensa maiores justificações. Quando se discutiu e aprovou a L.D.B., a participação da escola oficial na manutenção do ensino médio e sobretudo ginásial, hoje o de maior cres-

cimento relativo, não chegava a 30% da matrícula total, enquanto no momento já ultrapassa os 60%. É, assim, por todos os títulos recomendável que se concentrem esforços numa esfera que se afirma com tanto vigor.

Acontece que à prioridade fixada dentro da preferência ainda precede uma outra: a da faixa de obrigatoriedade, com gratuidade, que o art. 176, §.º, inciso II, da Constituição situa no "ensino primário" e no período "dos sete aos quatorze anos". Sem dúvida, gostaríamos de não cogitar dessa subprioridade e estabelecer, de logo, uma escolaridade obrigatória correspondente a todo o 1.º grau; mas tal não é possível, no entender pelo menos da maioria dos que firmam este relatório. Sabe-se que, na relação inicial, o texto que veio a constituir esse dispositivo da Carta Magna não incluía a palavra "primário" e esta, ao surgir, teve o objetivo de evitar que se impusesse ao erário o ônus de uma gratuidade de oito anos. Destarte, a expressão — "dos sete aos quatorze anos" — já não significa necessariamente duração de escolaridade, mas apenas uma faixa etária dentro da qual o ensino "primário" será "obrigatório... e gratuito nos estabelecimentos oficiais".

De qualquer modo, não há por que recuar à estrutura de quatro anos de estudos, se a própria Lei de Diretrizes e Bases já prevê dois anos adicionais a esses quatro. Ai, portanto, nos fixamos ao estabelecer que, "para efeito do que dispõem os artigos 176 e 178 da Constituição, se entende por ensino primário a educação correspondente

às seis primeiras séries da escola de 1.º grau" (art. 50). Esta será, pois, a obrigatoriedade a cumprir "no período etário dos sete aos quatorze anos", mediante "chamada" a cargo dos municípios e fiscalização solidária destes e dos respectivos sistemas (art. 19, *caput* e § 1.º). Mas assim com L.D.B. abriu a perspectiva de mais dois anos "complementares", que agora se incorporam ao ensino obrigatório, o anteprojeto dá um novo passo ao dispor que "caberá à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios desenvolver planos com o objetivo de que ao período etário dos sete aos quatorze anos venha, efetivamente, a corresponder uma escolarização completa de 1.º grau" (art. 19, § 2.º).

A gratuidade da 1.ª à 6.ª séries será direta nos estabelecimentos oficiais e indireta, mediante a concessão de bolsas de estudo, nas escolas particulares (arts. 41 e 42, *caput*). Tais bolsas, entretanto, somente serão concedidas na hipótese de que "não haja vaga em estabelecimento oficial onde possa o aluno seguir estudos com assiduidade" (art. 42, parágrafo único). A última ressalva evita que se negue a bolsa, como tem ocorrido, por existir lugar em estabelecimento muito distante que o aluno não tenha condições de frequentar "com assiduidade". Da sétima série em diante, a regra será o pagamento. Mesmo a partir desse nível, todavia, haverá gratuidade "para os alunos que provem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo, ou o correspondente no regime de matrícula por dis-

ciplinas". É a forma pela qual traduzimos o "efetivo aproveitamento" exigido no art. 176, § 3.º, inciso III, da Constituição. Essa gratuidade, seguindo também preceito constitucional, será progressivamente substituída, "no ensino oficial e particular de 2.º grau, pela concessão de bolsas de estudo sujeitas a restituição" (art. 58).

Além da gratuidade e das bolsas restituíveis, os sistemas prestarão assistência social e individual aos educandos. A primeira continuará a reger-se pelos artigos 90 e 91 da Lei de Diretrizes e Bases que permanecerão em vigor; a segunda consta do anteprojeto e será prestada sob modalidades diversas que abrangerão, conforme os casos a atender, desde "a concessão de auxílios para aquisição de material escolar, alimentação, vestuário, transporte e tratamento de saúde" até "outras formas" (art. 43) que poderão ser previstas, como acompanhamento psicológico e manutenção de agências de emprego, para mencionar dois exemplos frequentes.

Finalmente, quanto à "participação financeira do Governo Federal no aperfeiçoamento, expansão e manutenção do ensino de 1.º e 2.º graus" (art. 46, *caput*), o anteprojeto fixa disposições que deixam bem clara a idéia, defendida inicialmente, de caracterizar a Educação como um grande Projeto Nacional sem, contudo, descambar para a centralização. Tal participação se fará "por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação" (art. 48, *caput*) e, na concessão de auxílios aos sistemas, à base de planos plu-

rianaus que deverão, de um lado, "estar em consonância com o planejamento nacional da Educação" e, de outro, supor a conformidade dos planos municipais com os dos respectivos estados ou territórios (art. 48, parágrafo único).

Ao mesmo tempo, segundo o princípio de equalização espousado desde o início, essa concessão de auxílios da União será inversamente proporcional "ao índice de renda *per capita*" na jurisdição do sistema, porém diretamente proporcional "à população a ser escolarizada e área geográfica de sua distribuição" (art. 46, § 1.º). É a adoção em nível de lei, com os ajustamentos e ampliações ditadas pela experiência, do critério seguido pelo Conselho Federal de Educação no primeiro Plano Nacional elaborado após a vigência da Lei de Diretrizes e Bases. Outros condicionamentos ainda se estabeleceram. Um deles é "o aumento do índice da população atendida com escolaridade gratuita no ano anterior"; dois outros, já citados anteriormente, referem-se aos "salários dos professores" e à "pontualidade do seu pagamento", bem como à "existência de Estatuto do Magistério" (art. 46, § 2.º); e um terceiro é a aplicação dos recursos destinados a bolsas "com observância de normas estabelecidas pelos... Conselhos de Educação" (art. 46, § 3.º).

165

## 7.0. Implantação

A aplicação das idéias e soluções contidas neste trabalho será o que êle próprio seja em termos de consonância com a realidade. Não se fez até hoje a lei que, em si mes-

ma, gere fatos e provoque mudanças. Mas também a recíproca é verdadeira. Sem uma atitude positiva de professores, administradores, estudantes e da população em geral, para possibilitar e acelerar a renovação que se impõe, será inútil a conformidade dos textos apresentados com os valores reais ou potenciais da sociedade e com o que ela tenha feito ou possa fazer para concretizá-los. Neste sentido, se convertido em lei, o anteprojeto que apresentamos será o que seja a sua aplicação. Colocamos no mesmo nível de nocividade o espontaneísmo de uns, que ignora a grande urgência brasileira, e o ingênuo intervencionismo de outros, que retarda o processo em marcha da mudança ao violentá-lo com medidas estranhas ao seu dinamismo.

166

Se, numa antecipação indispensável, considerarmos o anteprojeto em função dos mecanismos de sua implantação, veremos que em quatro ordens eles podem classificar-se. A primeira é a dos que se impõem naturalmente e fluem da própria norma permanente. O § 2.º, letra *a*, do artigo 5.º, por exemplo, não fixa um mínimo para a oferta de habilitações pelos estabelecimentos de 2.º grau, o que permite se ajustem a esse dispositivo, desde logo, todos os atuais "colégios" onde se ministra apenas uma forma de "concentração" ou preparo para o trabalho, fazendo em seguida as ampliações possíveis e convenientes. A segunda ordem inclui os casos em que a disposição permanente, pela sua natureza, já pode ajustar-se expressamente às situações de transição. A letra *b* do mesmo parágrafo e arti-

go localiza a iniciação para o trabalho ao fim do 1.º grau, mas a letra *c* admite que, nas regiões mais pobres, tal iniciação possa baixar "ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema". A terceira ordem de mecanismos é a dos que exigem previsão em nível legal, sob pena de que algumas disposições não possam ser executadas; e a quarta, finalmente, se constitui pelos que se mostram insuscetíveis de disciplinamento específico.

Alegrou-nos, nesta análise a que submetemos o texto, verificar que o número dos casos de transição decresceu praticamente nesse mesmo sentido, o que dá ao trabalho um alto teor de realismo e exequibilidade. Isto reduziu as "Disposições Transitórias" às duas últimas ordens. Neste relatório, já nos ocupamos de alguns aspectos dentre os que previmos em relação à terceira: a passagem, para os respectivos sistemas, dos estabelecimentos particulares ainda vinculados ao sistema federal (art. 56); a substituição progressiva da gratuidade, a partir da sétima série, pela concessão de bolsas restituíveis (art. 58); e a admissão de professores com menor preparo onde e quando não haja candidatos com as habilitações exigidas (art. 60). Dos demais aspectos trataremos a seguir.

Um deles relaciona-se com a adaptação dos atuais ginásios e escolas primárias (art. 57). De início, como não podia deixar de ser, ambos continuarão a manter as séries que já ministram, decerto "redefinidas quanto à ordenação e composição curricular". Como não é a mesma coisa evoluir para o 1.º

grau integrado a partir de um ginásio e de uma escola primária, deu-se a esta obrigação um sentido bastante flexível para ajustá-la às duas situações. De qualquer modo, ficou expressamente previsto que “não serão autorizados novos estabelecimentos destinados, nos planos respectivos, a ministrar somente as primeiras ou as últimas séries de 1.º grau”, ou seja, a restabelecer os atuais “cursos” primário e ginásial. Mesmo quando as condições existentes não permitirem desde o primeiro momento a instalação completa, esta deve estar claramente prevista “nos planos respectivos”. Não cremos que, neste particular, haja dúvida quanto ao 2.º grau.

Outro aspecto diz respeito à possibilidade de que o número de vagas disponíveis “para uma série, disciplina ou área de estudo seja inferior ao dos candidatos que as pleiteiem”. Nesta hipótese, conforme prevê o anteprojeto (art. 59), “poderá realizar-se classificação para o seu preenchimento, mediante critérios que nos estabelecimentos oficiais, para efeito do art. 41, incluirão a insuficiência de recursos”. Esta referência expressa ao artigo 41 elimina qualquer possibilidade de que se dê colorido do atual “exame de admissão” a esta faculdade que visa tão-somente a evitar as situações vexatórias, não raro verdadeiros impasses, que se criam para as escolas de melhor padrão, que tendem a ser as preferidas. Sem dúvida, o resultado prático seria o mesmo daquele exame se o aluno contemplado com a gratuidade ficasse prejudicado; mas tal aluno terá direito a matrícula em outro estabelecimento

quando não logre a classificação, na qual aliás terá preferência.

Um terceiro aspecto é a inexistência de profissional regularmente preparado para assumir a direção de uma escola. Neste caso, “permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, como satisfatória experiência de magistério” (art. 61). Um quarto aspecto entende com a recuperação de professores leigos, que os sistemas deverão promover “mediante programas especiais” capazes de levá-los gradualmente à qualificação exigida (art. 62). E um último aspecto desta terceira ordem de mecanismos, resultantes da providência adotada no artigo 56, relaciona-se com o aproveitamento dos inspetores que servem junto às escolas ainda agora vinculadas ao sistema federal, os quais, a título de assistência técnica, “podem ser postos à disposição dos sistemas que necessitem da sua colaboração” (art. 64).

A quarta ordem de mecanismos não comporta mais que disposições bastante genéricas para abranger os aspectos insuscetíveis de previsão específica. É o planejamento do implanejável, sintetizado no princípio da progressividade que deverá nortear a implantação das novas soluções. Tal progressividade, entretanto, não há de ser entendida como uma faculdade tão ampla que, dentro dela, possa um sistema retardar o início da implantação. Ela é antes um dever de autenticidade que impõe tudo seja feito em ritmo compatível com as peculiaridades locais. Ademais, a progressividade não está referi-

da a tóda a lei, e sim àqueles dos seus dispositivos a que, de fato, não haja como dar aplicação imediata, diante sobretudo de falta ou insuficiência dos necessários recursos materiais e humanos.

Segundo essa orientação, haverá em cada sistema um "Plano Especial que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele e disciplinar o que deva ser execução imediata" (art. 51, *caput*). O planejamento prévio, espécie de projeto do Plano, estará concluído e aprovado até 90 dias após a vigência da lei. Constará êle de uma fixação dos objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo e enfeixará, desde logo, as medidas a prever para alcançar os primeiros. Paralelamente à execução de tais medidas, em mais 180 dias improrrogáveis, será elaborado o Plano Especial no quadro dos objetivos já estabelecidos a médio e longo alcance. É quase certo que alguns sistemas o farão em tempo menor e, em casos sem dúvida mais raros, é possível que o planejamento prévio e o Plano Especial se integrem num só documento aprovado no prazo do primeiro ou mesmo antes.

## 8.0. Conclusão

Com estas observações, pensamos ter deixado mais claro o sentido do que se enfeixou no anteprojeto,

cujos dispositivos, no tom legislativo de sua redação, devem impor-se sem justificações nem apelos expressos às motivações da doutrina e da prática.

Com seu conteúdo, esperamos ter alcançado os propósitos que levaram o Senhor Presidente da República a instituir o Grupo de Trabalho e, ao mesmo tempo, haver correspondido à confiança do Senhor Ministro da Educação e Cultura ao promover-lhe a composição com a modéstia dos nossos nomes.

Se, além disso, a divulgação e a tramitação dos documentos apresentados vierem a demonstrar, como é nosso maior desejo, que êles atendem ao anseio geral de mais e melhor Educação, dar-nos-emos por inteiramente recompensados pelo esforço despendido nestes dois meses de atividades intensas e ininterruptas.

Brasília, 14 de agosto de 1970.

*P. José de Vasconcellos* — Presidente

*Valmir Chagas* — Relator  
*Aderbal Jurema*

*Clélia de Freitas Capanema*

*Ewides Brito da Silva*

*Geraldo Bastos da Silva*

*Gildásio Amado*

*Magda Soares Guimarães*

*Nise Pires*

# O Ensino da Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º Grau nas Faculdades de Educação

A. Pithon Pinto \*

## I. Introdução

1. JUSTIFICATIVA. Com o presente estudo, cumprimos o prometido à COPERTIDE, em nosso Plano de Trabalho para o segundo semestre de 1970, referente ao regime de Dedicção Exclusiva, que nos foi concedido em função do cargo de Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Além disso, encontramos plena justificativa para a elaboração neste estudo no Regimento Geral da Universidade, cujo art. 90 estabelece que "a pesquisa será encarada com função autônoma, voltada para a busca de novos conhecimentos e técnicas, e como atividade indissociável do ensino, destinada ao cultivo da atitude científica indispensável a uma correta formação de grau superior". (1)

2. ESCOLHA DO TEMA. Por força do Parecer n.º 252/69 do egrégio Conselho Federal de Edu-

cação, (2) operou-se, como é sabido, profunda modificação na estrutura curricular do curso de graduação em Pedagogia das Faculdades de Educação, criadas com a reforma universitária. Dentre outras modificações, importa assinalar a presença de uma disciplina nova — ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU — no referido currículo.

O fato em si acarretou algumas providências que as Faculdades tiveram de tomar, tais como integração da disciplina em um dos seus Departamentos, fixação do número de créditos, remanejamento do pessoal docente, fixação de critérios para elaboração dos programas de ensino e outras.

Assim, tudo passou a ser novidade em relação à ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU. A disciplina seria lecionada, pela primeira vez, nestas Faculdades, com enderêço certo e quase sem nenhuma experiência anterior. Daí a escolha do tema deste trabalho.

\* Professor de Administração Escolar da Fac. de Educação da Univ. Fed. da Bahia.

3. OBJETIVO. O presente estudo tem por objetivo caracterizar o ensino da disciplina e contribuir, de algum modo, para o seu aperfeiçoamento.

4. PLANEJAMENTO. A tarefa do planejamento não ofereceu maiores dificuldades. Escolhido e definido o tema e firmado o objetivo a ser alcançado, partimos para o preparo do questionário, fizemos a previsão do tempo para realização do trabalho sem nos esquecer dos recursos materiais e humanos disponíveis. Não houve necessidade de recursos financeiros especiais dada a colaboração que nos prestou a direção da Faculdade.

No particular do planejamento, apenas a previsão do tempo falhou. A conclusão do Relatório, prevista para dezembro do ano passado, só se verificou em abril do corrente ano, devido à demora na devolução dos questionários.

Mesmo assim, o atraso de quatro meses é perfeitamente justificável em trabalhos desta natureza.

5. PLANO DO TRABALHO. O Plano do Trabalho foi elaborado com muita simplicidade a fim de assegurar sua plena execução. A não ser o serviço de datilografia, executamos, pessoalmente, todo o Plano de acordo com os critérios adotados.

6. APURAÇÃO DOS DADOS. Foi esta a parte mais penosa e demorada do trabalho. As informações e os dados brutos que nos foram apresentados, sofreram rigorosa análise em mais de uma oportu-

tidade. Seguiram-se as operações de codificação, tabulação e interpretação estatística, que absorveram grande parte do nosso tempo.

7. AMOSTRA. Levando em conta o número reduzido de professores da disciplina, não chegamos a elaborar, a rigor, um esquema de amostragem que fôsse capaz de preservar o caráter de representatividade da amostra. O questionário foi enviado a quase todos os professores da disciplina, em número de 156.

8. INSTRUMENTOS. Como instrumento de trabalho, foi usado, apenas, o questionário que serviu para coleta de dados e informações sobre as Faculdades, os professores e o ensino da disciplina. Enviamos o questionário pelo correio, acompanhado de circular explicativa, com prazo marcado para sua devolução. Com a dilatação desse prazo, recolhemos, no mês de novembro, 20 questionários. Destes, 5 ficaram excluídos do estudo pela carência de informações ou pela imprecisão dos dados. Em tais condições, realizamos o trabalho de codificação, tabulação e análise dos dados e informações de 15 questionários. Em algumas Faculdades que responderam nossa circular, não foi feita, ainda, a reestruturação do Curso de Pedagogia, nos termos do Parecer n.º 252/69.

## II. Resultados Obtidos

### 1. CARACTERIZAÇÃO DAS FACULDADES

1.1. *Denominação.* Foi-nos fácil apurar que, das 15 instituições, 6

já se denominam FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Em 8 casos, permanece a denominação primitiva — FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. A restante guarda o nome de FACULDADE DE FILOSOFIA.

É oportuno lembrar que o pensamento do egrégio Conselho Federal de Educação orienta-se no sentido de só denominar Faculdade de Educação aquelas Faculdades que mantinham, como seu núcleo básico, o Curso de Pedagogia. Traduzindo este pensamento, escreve o ilustre Conselheiro Newton Sucupira: "O Curso de Pedagogia constitui, por assim dizer, a substância da Faculdade de Educação". (3) Mais recentemente, em processo que trata da criação das Faculdades de Educação de Vitória da Conquista e Alagoinhas, neste Estado, o mesmo Conselheiro, Diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, deu o seguinte despacho:

"Examinando os processos, especialmente os Regimentos das Faculdades, verificamos que, na realidade, são faculdades para formação de professores do 1.º ciclo, isto é, abrangendo apenas as 3 licenciaturas polivalentes de 1.º ciclo, criadas pelo Conselho Federal de Educação.

Não se trata, portanto, de Faculdade de Educação, a qual tem por objetivo não somente preparar professores para ensino de 2.º

grau, mas proporcionar a formação científica de educador profissional, em geral.

Isto significa que uma Faculdade de Educação deve compreender, basicamente, o curso de Pedagogia com suas modalidades profissionais, tal como foi definido pelo Conselho Federal de Educação, no Parecer 252/69." (4)

Sobre este mesmo assunto, também se pronunciou o IV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR que se realizou na cidade de Manaus, no Amazonas, em 1969, sob os auspícios da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (ANPAE), ao votar uma das conclusões a respeito do nome destas Faculdades. (5)

171

1.2. *Situação Jurídica.* As 15 Faculdades que são objeto deste levantamento, apresentam a seguinte situação jurídica:

- 1.2.1. Integrante de Universidade — 3
- 1.2.2. Isolada oficial estadual — 3
- 1.2.3. Isolada particular — 6
- 1.2.4. Isolada particular agregada — 3.

Como se vê, o tipo predominante é o da faculdade isolada particular. Isto talvez explique alguns aspectos negativos do ensino da disciplina, conforme veremos mais adiante.

## 2. PROFESSORADO

2.1. *Nacionalidade.* Todos os informantes são de nacionalidade brasileira.

2.2. *Naturalidade.* Pelo Quadro n.º 1 se poderá apreciar a naturalidade dos professores, destacando-se dos demais o Estado de São Paulo.

Quadro 1

### Naturalidade dos Professores

ESTADOS	N.º de Professores
Bahia .....	2
Ceará .....	1
Mato Grosso .....	1
Minas Gerais .....	2
Rio Grande do Norte .....	1
Rio Grande do Sul .....	2
São Paulo .....	6

172

Embora não tivéssemos elaborado um esquema de amostragem capaz de preservar o caráter de representatividade da amostra, como foi salientado, os questionários espelham a situação do ensino da disciplina em 7 Estados de algumas regiões do País. É o que nos anima a tecer alguns comentários sobre o assunto com a devida reserva.

2.3. *Estrutura Etária.* A análise da estrutura etária nos mostra que o professor mais jovem se apresenta com a idade de 27 anos e o mais idoso, com 61 anos. Vejamos o que diz o Quadro n.º 2 sobre esta estrutura.

Quadro 2 — Estrutura Etária

IDADE	N.º de professores
27-30 anos .....	3
31-40 anos .....	8
41-50 anos .....	2
51-60 anos .....	1
61-70 anos .....	1

Por este Quadro vemos que 11 professores (73.33%) estão situados na faixa etária correspondente a 27-40 anos. Pelo menos teoricamente, podemos afirmar que, com esta idade, os docentes estão em boas condições para o exercício do magistério. Tratando-se de professores mais idosos, o que se verifica, na realidade, é a diminuição da capacidade de ensinar e, o que é pior, a ferrenha resistência que oferecem, como mecanismo de defesa, aos novos métodos de ensino e seu limitado poder de comunicação com os jovens.

Há alguns anos passados, nossas escolas foram teatro de lamentáveis ocorrências nas relações professor-aluno. Embora os reais motivos tenham sido outros, não podemos esconder esta verdade. Estamos vivendo um momento de graças conflitantes, que a todo educador não deve passar despercebido.

Pierre Furter faz-nos severa advertência: "antes, pela sua raridade, os velhos formavam, forçosamente, uma elite. Hoje, pela sua progressiva abundância, os velhos tendem a formar um grupo de inassimilados. Em conseqüência, a própria velhice está sofrendo um processo

de desvalorização rápida. Mais o homem envelhece, mais éle se sente caminhando para o inútil, o nada, o vazio. Ora, éles atribuem a culpa disto à pressão dos moços organizados como um grupo, que lhes aparece cada vez mais ameaçador". (6)

De nossa parte, julgamos acertada qualquer medida que se tome visando assegurar aos professores mais idosos campos de trabalho mais compatíveis com a idade. A tarefa das aulas deve ser substituída, gradativamente, pela atividade de pesquisa, de supervisão dos cursos, pela elaboração de trabalhos científicos e tantos outros. Acreditamos que o rendimento do trabalho do professor será muito mais significativo, na segunda hipótese. Isto sem perdermos de vista que há velhos que são moços e jovens que não passam de velhos caturras... O figurino da senectude precisa ser compreendido e respeitado.

2.4. *Sexo.* Os dados revelam um perfeito equilíbrio no que respeita ao sexo. São 8 professores do sexo masculino e 7 do sexo feminino. É bem possível que, em futuro não remoto, se rompa este equilíbrio tendo em vista a esmagadora maioria da clientela feminina que está cursando as Faculdades de Educação. São êsses elementos que vão constituir, mais tarde, os quadros docentes destas Faculdades.

2.5. *Estado Civil.* Verificamos da análise dos dados que 9 professores são casados e 6, solteiros. Poder-se-ia pesquisar, noutra oportunidade, as influências do sexo só-

bre a eficiência do ensino, no caso particular da mulher casada que divide o seu tempo com afazeres do lar e as atividades docentes. Aqui deixamos a sugestão.

2.6. *Carreira do Magistério.* A reforma universitária estabeleceu, em boa hora, novos critérios para a carreira do magistério procurando estimular os que se encaminham para este campo de atividade profissional. É muito cedo para se formar um juízo a este respeito. O tempo se incumbirá de nos mostrar, objetivamente, os resultados de tal iniciativa.

É a seguinte a situação dos professores:

2.6.1. Titular .....	6
2.6.2. Adjunto .....	2
2.6.3. Assistente .....	4

173

Deixaram de responder ao item do questionário que trata do assunto 3 professores.

2.7. *Vinculação Empregaticia.* Verificamos que 10 professores são contratados e 3, efetivos. Não responderam a este item 2 professores. O fato é perfeitamente justificável pelo número de Faculdades particulares em que trabalham êsses professores — 9 Faculdades.

2.8. *Regime de Trabalho.* Outro passo decisivo na política do pessoal docente do ensino superior, foi dado pelo atual Governo ao instituir o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, malgrado a reduzida complementação salarial em ambos os casos.

Era uma velha aspiração do magistério que, agora, se transforma em realidade. Os primeiros bons resultados desta medida já começam a despontar, aqui e ali, ora estimulando a maior produtividade do professor, ora contendo a evasão dos Quadros do magistério de docentes altamente qualificados. O Estado da Guanabara ia sendo vítima, recentemente, desta evasão, não fosse a pronta interferência do Governo que beneficiou algumas centenas de professores com o regime de dedicação exclusiva.

No Quadro n.º 3 vemos que somente 2 professores trabalham em regime de dedicação exclusiva. Ainda aqui, há coerência entre estes dados e aquêles referentes à situação jurídica das Faculdades, isto é, verificamos a existência de 2 professores titulares e 3 faculdades integrantes de Universidade.

### Quadro 3

#### Regime de Trabalho \*

REGIME	N.º de professores
Dedicação Exclusiva.....	2
Tempo Integral.....	1
20 horas semanais.....	1
18 horas semanais.....	1
12 horas semanais.....	7

\* 3 professores deram resposta incompleta ao item.

2.9. *Exercício de Outras Funções.* A acumulação de cargos não é fato raro no seio do magistério. Era, pois, natural que procurássemos

colher informações a este respeito. Dos 15 informantes, 6 professores exercem, somente, a função docente e 9 exercem outros cargos, além do cargo de professor, tais como conselheiro de educação, orientador de atividades extracurriculares, assessor de planejamento, coordenador pedagógico, diretor e vice-diretor de escola, supervisor de ensino, diretor de biblioteca pública, inspetor seccional de ensino secundário, diretor de associação de classe.

Não nos foi possível investigar se estas ocupações prejudicam ou não a atividade docente. Queremos salientar, apenas, que 9 professores dividem o seu tempo com o ensino da disciplina e com atividades específicas de cargos os mais variados.

2.10. *Tempo de Serviço no Magistério.* A respeito do tempo de serviço no magistério, verificamos que 6 professores não contam mais do que 5 anos de serviço; 5 docentes estão na faixa de 6 a 15 anos; 2 na faixa de 21 a 25 anos e outros dois na faixa de 26 a 35 anos. É o que nos mostra o Quadro n.º 3-A.

### Quadro 3-A

#### Tempo de Serviço no Magistério

ANOS	N.º de professores
1 — 5.....	6
6 — 10.....	2
11 — 15.....	3
16 — 20.....	0
21 — 25.....	2
26 — 30.....	1
31 — 35.....	1

Acreditamos, sem generalizar, que, a partir do 5.º ano, o professor terá conquistado o necessário tirocínio para a atividade docente. Após 30 anos de trabalho, sua capacidade para ensinar tende, naturalmente, a diminuir, na maioria dos casos.

Ao lado dêste breve comentário, desejamos acentuar, novamente, que os professores começaram a lecionar a disciplina, pela primeira vez, a partir de 1970. É possível que isto tenha contribuído para dificultar um pouco o trabalho dos professores menos experimentados.

2.11. *Número de Professores para a Disciplina.* As respostas a êste item revelam que, em 4 Faculdades, há mais de um professor lecionando a mesma disciplina enquanto nas 11 restantes o seu ensino está sob a responsabilidade de um único docente.

2.12. *Experiência Anterior no Ensino da Disciplina.* O tema ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA MÉDIA figurou, sempre, nos programas de ensino de Administração Escolar, do antigo currículo do curso de Pedagogia. Esclarecem os dados que 10 professores já haviam dado aulas sobre êste tema. Apenas 2 docentes enfrentaram, pela primeira vez, sem nenhuma experiência, o ensino da nova disciplina. Quer isto dizer que os professores, na sua grande maioria, partiram para o ensino de ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU já familiarizados com os assuntos pertinentes ao ensino médio.

2.13. *Outras Disciplinas Lecionadas Anteriormente.* Com o intuito de analisarmos, mais seguramente, a situação do pessoal docente, procuramos saber quais as disciplinas que os professores haviam lecionado, anteriormente. Preocupava-nos, mais de perto, a questão da afinidade dessas disciplinas com a ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU.

Houve o caso de um professor que havia lecionado 10 disciplinas diferentes, o maior número revelado pelos dados. Por outro lado, 4 professores haviam lecionado, anteriormente, apenas uma disciplina.

No passado, era freqüente e até mesmo justificável que o professor lecionasse, principalmente no ensino médio, várias disciplinas, ao mesmo tempo. As Faculdades de Filosofia eram inexistentes e predominava o autodidatismo. Professores do ensino superior eram convocados para ensinar nos estabelecimentos de ensino médio, cujo corpo docente era formado de médicos, engenheiros, bacharéis, dentistas, farmacêuticos e outros profissionais liberais. Muitos deles eram portadores de sólida cultura humanística, que lhes permitia ensinar várias disciplinas com certa desenvoltura e eficiência.

Hoje, no ensino superior, com a extinção da cátedra, o professor não se vincula a esta ou àquela disciplina. Ao Departamento cabe a tarefa de confiar-lhe o ensino de uma ou mais disciplinas. O importante é não cairmos no êrro do passado. Sem observância da afinidade entre as disciplinas, jamais

se poderá pensar em ensino eficiente e produtivo. É muito natural e até recomendável que o professor se incline pelo estudo de uma ou outra disciplina e se torne verdadeiro especialista na matéria. Dêsses especialistas é que estão precisando nossas unidades

universitárias e, mais do que elas, os Centros de Pós-Graduação, recentemente criados no País.

Vejamos, a seguir, no Quadro n.º 4, o rol de disciplinas que foram lecionadas, anteriormente, pelos professores.

**Quadro 4 — Disciplinas Lecionadas Anteriormente**

DISCIPLINAS	PROFESSORES														N.º
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	
Administração Escolar.....	x	x								x		x		x	5
Educação comparada.....	x	x					x	x						x	5
Psicologia Educacional.....	x	x								x	x				4
Higiene.....	x														1
Puericultura.....	x														1
Educação Sanitária.....	x														1
Pedagogia.....	x		x												2
Planejamento Educacional.....			x												0
Teoria e Prática da Escola Média.....				x											1
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º Grau.....					x				x						2
História.....						x						x			2
Sociologia.....						x	x								2
Administração.....						x								x	2
Metodologia Ensino do 1.º Grau.....									x						1
Psicologia Geral.....											x				1
Português.....												x			1
Inglês.....	x												x		2
Didática.....														x	2
Sociologia Educação.....														x	1
Filosofia da Educação.....														x	1
História da Educação.....														x	1
Artes Industriais.....														x	1
Economia Política.....														x	1
Organização Comercial.....														x	1

N.º DE DISCIPLINAS.....: 8 3 2 1 1 3 2 1 2 2 2 4 1 10

São 24 disciplinas diferentes, ao todo, das quais um reduzido número não tem afinidade com **ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU**. Administração Escolar e Educação Comparada foram as disciplinas já lecionadas por maior

número de professores, 5 em cada caso.

2.14. *Outras Matérias Lecionadas em 1970.* Procuramos saber, também, qual ou quais as disciplinas que os professores lecionaram, em 1970, além de **ESTRU-**

TURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU. Quatro professores responderam que não ensinaram outra disciplina enquanto 11 docentes acumularam o ensino de ESTRUTURA com o de outras disciplinas.

Ao analisarmos a situação, vemos, no Quadro n.º 5, que o número de disciplinas lecionadas pelos professores, naquele ano, se reduz a 15 disciplinas. Exceção feita a História da Arte, as demais disciplinas têm perfeita afinidade com ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU. Cabe-nos esclarecer que dos 11 professores, 3 lecionaram, além de ESTRUTURA, 3 disciplinas diferentes; 2 docentes lecionaram duas disciplinas a mais e 6 ensinaram, apenas, mais uma disciplina. O caso dos três primeiros professores se afasta um pouco da regra geral.

**Quadro 5**

**Disciplinas Lecionadas em 1970**

DISCIPLINAS	N.º de professores
Administração	1
Educação Comparada	1
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º Grau	1
História da Arte	1
Princípios e Métodos de Administração Escolar	1
Prática do Ensino do 1.º Grau	1
Psicologia Geral	1
Planejamento da Orientação Pedagógica	1
Sociologia	1
Pedagogia	1
Administração Escolar	2
Curriculos e Programas	2
Legislação do Ensino	2
Psicologia Educacional	2
Teoria e Prática da Escola Média	2

2.15. *Dificuldades no Ensino da Disciplina.* Ao item que trata de dificuldades no ensino da disciplina, 2 professores responderam que não houve dificuldades neste ensino; 10 docentes sentiram algumas dificuldades e as mencionaram no questionário; os três restantes limitaram-se a informar que encontraram dificuldades não fazendo qualquer referência a elas.

Foram catalogadas dez dificuldades que podem ser apreciadas no Quadro n.º 6, com as respectivas frequências.

**Quadro 6 — Dificuldades no Ensino da Disciplina**

ESPECIFICAÇÕES	Frequência
Falta de recursos audiovisuais	1
Delimitação do campo	1
Falta de tempo para atividades da comunidade	1
Falta de experiência anterior do currículo, incluindo práticas supervisionadas	1
Mudanças constantes do ensino	1
Deficiência na verificação da aprendizagem	1
Classes numerosas	2
Ensino da disciplina pela 1.ª vez	2
Falta de oportunidade para troca de idéias	2
Escassez de bibliografia	7

177

Das dificuldades apontadas, a escassez de bibliografia foi a que alcançou frequência mais alta sendo, assim, a dificuldade realmente sentida pelos professores. Quando tratarmos, mais adiante, da bibliografia apresentada pelos professores, este assunto será apreciado nos devidos termos.

2.16. *Plano de Curso.* O Plano de Curso é, indiscutivelmente, um

instrumento de suma importância para a atividade do magistério. Dêle se beneficiam não somente os professores como também os discentes. No ensino superior, era raro o professor que se dava ao trabalho de elaborá-lo.

O trabalho docente rarissimamente era planejado, organizado e, muito menos, avaliado. Na maioria dos casos o que se via era a improvisação e a rotina. Nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras havia um pouco mais de interesse no particular. Felizmente, as Universidades passaram a exigir de seus professores a elaboração desses Planos de Curso que são apreciados e aprovados pelo Departamento competente. É o que vemos, por exemplo, na Universidade Federal da Bahia, cujo Regimento Geral estabelece o seguinte, no seu art. 38: "O Plano de Ensino conterà, no mínimo, a indicação dos objetivos da disciplina, distribuição do tempo disponível, material necessário, metodologia a ser seguida e principais referências bibliográficas."

(7)

Dos 15 professores por nós consultados, 14 informaram que é de praxe a elaboração de Plano de Curso. Era nossa intenção examinar tais Planos e fazer, caso fosse necessário, alguns comentários sobre eles. Apesar de havermos solicitado aos professores a remessa de seus Planos, poucos foram os que atenderam ao nosso pedido. Por este motivo, limitamo-nos ao mero registro do número de docentes que elaboram Plano de Curso.

2.17. *Plano de Aula.* Quanto ao Plano de Aula, que não se acha, igualmente, generalizado na prática, 11 professores manifestaram-se favoráveis a êle e o adotaram, em 1970. Três docentes responderam negativamente, havendo uma resposta em branco.

O Plano de Aula representa, a nosso ver, uma garantia para o trabalho do professor, servindo, ao mesmo tempo, de inestimável roteiro para o estudo e aprendizagem dos alunos. É através dêle que se pode seleccionar os assuntos fundamentais de uma disciplina, que serão abordados em aula com o aproveitamento máximo do tempo disponível. Os alunos, inclusive, devem participar de sua elaboração. Em forma mimeografada, a reunião destes Planos permitirá uma visão de conjunto do curso, fornecendo elementos para sua revisão e reformulação, anualmente.

2.18. *Recursos Didáticos.* A utilização de determinados recursos didáticos não deixa de ser um indicador da qualidade do trabalho do professor. É sabido que não se pode dissociar tais recursos do processo da aprendizagem. Uma aula ministrada com o auxílio de projeções, murais, gráficos, textos seleccionados, por exemplo, será muito mais proveitosa do que a aula meramente expositiva, que, não raro, se tornam monótonas e enfadonhas. A tecnologia educativa aí está a nos proporcionar um sem-número de instrumentos e recursos didáticos do maior valor pedagógico. Cabe às Faculdades torná-los acessíveis a seus professores e alu-

nos, já que uma mentalidade nova vai surgindo quanto aos deveres e responsabilidades de uns e de outros.

Não é sem razão que se vem falando, insistentemente, na importância da pedagogia universitária, ainda pouco estudada, entre nós, e na necessidade de dar-se a todo

professor universitário sólida e adequada formação pedagógica. É mais uma tarefa das atuais Faculdades de Educação que se devem preparar para o bom desempenho de sua missão.

No Quadro n.º 7, podemos ter uma visão geral dos recursos didáticos utilizados pelos professores.

**Quadro 7 — Recursos Didáticos**

ESPECIFICAÇÕES	PROFESSORES															N.º	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O			
Quadro Negro.....	x	x			x	x	x	x	x								7
Livros.....	x				x		x									x	4
Revistas.....	x					x	x									x	4
Giz.....	x	x			x	x											4
Álbum seriado.....				x					x		x						3
Textos e esquemas mimeografados.....	x			x						x							3
Recortes de jornais.....						x	x								x		3
Slides.....			x	x					x								3
Organogramas.....		x									x						2
Roteiro ou Plano de Aula.....	x									x							2
Esquema no quadro-negro.....				x						x							2
Apagador.....	x					x											2
Regimentos Escolares.....		x				x											2
Gráficos ou estatísticas.....	x	x															2
Bibliografia especializada.....	x					x											2
Análise de textos.....														x			1
Pesquisas.....												x					1
Murais.....								x									1
Projeção fixa.....									x								1
Biblioteca.....							x										1
Fichas de leitura.....								x									1
Linha do tempo.....				x													1
Dados coletados nas escolas.....		x															1
Testes.....			x														1
Atividades extra-curriculares.....													x				1
N. de recursos.....	9	6	2	5	3	7	6	3	3	3	2	2	1	3			

O Quadro demonstra a presença de 25 recursos didáticos que foram utilizados, em maior ou menor número, pelos professores. Alguns destes recursos poderiam fundir-se numa só rubrica, mas preferimos respeitar a denominação dos informantes. A rigor, pouco se poderia acrescentar nesta relação.

Pelos dados apresentados, vemos que a maior frequência dos recursos didáticos corresponde ao QUADRO-NEGRO que foi utilizado por 7 professores (50%). É curioso observar que, destes professores, 3 não fizeram uso do GIZ. Parece ter havido imprecisão nas respostas, a menos que o quadro-negro tenha sido utilizado como suporte de algum recurso didático, seja o cartaz, seja o mural, seja uma ficha qualquer. Na ordem decrescente, vêm, a seguir, LIVROS, REVISTAS e GIZ, utilizados por 4 professores; ALBUM SERIADO, TEXTOS E ESQUEMAS MIMEOGRAFIADOS, RECORTES DE JORNAIS e SLIDES, por 3 docentes e outros recursos didáticos dos quais se serviram 2 e 1 professor.

Por outro lado, verificamos que 1 professor fez menção a 9 recursos didáticos diferentes enquanto outro mencionou, apenas, 1 recurso ou seja ANÁLISE DE TEXTOS. Nos demais casos, a situação é a seguinte: 7 recursos — 1 professor; 6 recursos — 2 professores; 4 recursos — 2 professores; 3 recursos — 4 professores e 2 recursos — 3 professores.

Na análise dos dados, chamou-nos a atenção o seguinte fato: 11 professores, conforme vimos, anteriormente, elaboraram e adotaram

Plano de Aula e somente dois docentes mencionaram o Plano como recurso didático utilizado. Apesar desta discordância, o que se pode afirmar é que, de modo geral, o ensino da disciplina foi realizado com auxílio, pelo menos, de 1 recurso didático embora o escolhido nem sempre seja o mais recomendável.

2.19. *Métodos Didáticos.* Linhas atrás, fizemos breve referência aos males do autodidatismo, no ensino superior brasileiro, cujos professores, na sua grande maioria, resentem-se de adequada formação pedagógica. Talvez devido à própria natureza da instituição, os professores das Faculdades de Filosofia e de Educação estão mais em dia com a questão dos novos métodos de ensino. Infelizmente, ainda há os que teimam e insistem em dar aulas meramente expositivas.

Sendo nosso propósito retratar a situação real do ensino da disciplina ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU, incluímos no Quadro n.º 8, todos os métodos didáticos tal como foram indicados pelos professores. Assim, há expressões que significam a mesma coisa e outras que poderiam ser mencionadas com maior precisão.

Com esta ressalva, verificamos que, dos 18 métodos mencionados, alcançaram frequência mais alta os métodos EXPOSITIVO e DEBATE E DISCUSSÃO aos quais se referiram 9 professores. Vêm, em seguida, ESTUDO DIRIGIDO, indicado por 4 professores, e DINÂMICA DE GRUPO, SE-

MINÁRIO e ESTUDOS e PESQUISAS, por 3 professores. Os demais métodos foram mencionados por 1 professor. Na realidade, tais cifras seriam modificadas se tivés-

semos adotado o critério de reunir alguns métodos na mesma rubrica, como é o caso de DINÂMICA DE GRUPO em relação a outros métodos.

**Quadro 8 — Métodos Didáticos**

ESPECIFICAÇÕES	PROFESSORES																N.
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P		
Expositivo .....				x	x	x			x	x	x	x	x		x	9	
Debate e discussão .....		x	x	x	x	x	x		x		x				x	9	
Estudo em equipe .....	x				x		x	x							x	5	
Estudo dirigido .....				x		x	x			x						4	
Dinâmica de grupo .....	x	x								x						3	
Seminários .....		x	x									x				3	
Estudos e pesquisas .....											x		x		x	3	
Expositivo dialogado .....	x															1	
Pesquisa bibliográfica <i>in loco</i> .....		x														1	
Lainéis .....				x												1	
Preleção com slides .....			x													x	
Estudo individual orientado .....						x										1	
Apresentação de trabalhos de equipes .....					x											1	
Arguição .....							x									1	
Interrogatório verificador em tôdas as aulas .....								x								1	
Estágios em instituições .....							x									1	
Indutivo .....														x		1	
Dedutivo .....															x	1	
N.º de Métodos .....	3	4	4	3	5	6	3	1	2	3	4	1	2	2	4		

Em prosseguimento à análise dos dados, pode-se, facilmente, observar que 1 professor fez menção a 6 métodos didáticos enquanto 2 docentes mencionaram, apenas, 1 método. Vê-se, do exposto, que os professores vêm adotando métodos didáticos modernos a despeito de seguirem, ainda, o método meramente expositivo. Restaria saber como vem sendo feita a utilização de tais métodos. Infelizmente, não nos foi possível colher informações a este respeito.

2.20. *Gabinete de Trabalho.* Temos ouvido severa crítica a professores que se afastam do recinto da Faculdade, após as aulas de cada dia. É uma crítica de certo modo injusta. Alguns gostariam de permanecer na Faculdade, durante algumas horas, dedicando-se ao estudo ou a outras atividades relacionadas com a função docente. Isto decorre da falta de local adequado para o professor que, além disto, não conta, geralmente, com um mínimo de recursos materiais

para seu trabalho. Na medida em que se criam facilidades desta natureza, aumenta, por certo, o rendimento do trabalho do professor, que se desdobra em múltiplas atividades, além da aula.

Poucas são as Faculdades que oferecem a seus professores recursos que tais. Um dos itens do questionário indaga se os professores dispõem de gabinete próprio para o seu trabalho. Dos 15 informantes, apenas 1 dispõe de gabinete próprio. Outro professor informou que trabalha numa sala em companhia de outros colegas. Treze docentes responderam NÃO ao mencionado item. Os dados não são animadores e devem merecer a atenção dos responsáveis pela direção de nossas Faculdades, algumas das quais já funcionando em prédios novos e outras com projetos aprovados para construção de suas sedes.

182

2.21. *Pesquisa.* No tocante à pesquisa, verificamos que 9 dos 15 professores estavam engajados em projetos de pesquisa, no ano passado. O fato reveste-se da maior importância se levarmos em conta a escassez de recursos humanos e materiais disponíveis e a limitada formação da maioria dos professores para atividades de pesquisa. Em nosso meio universitário, muito pouco tem realizado no campo da pesquisa. É bem possível que se consiga dinamizar este importante campo com a recente instituição do regime de dedicação exclusiva. O essencial é que haja uma programação dessas pesquisas a fim de não cairmos no inexpressivo e no vazio.

São as seguintes as pesquisas em andamento segundo informação dos professores:

2.21.1. Produtividade na educação com especial referência à economia da educação;

2.21.2. Os cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo;

2.21.3. Educação e Desenvolvimento das escolas de 2.º grau na Região Noroeste de São Paulo;

2.21.4. Estruturas e Funcionamento do Ensino do 1.º grau na VIII Região Administrativa do Estado de São Paulo;

2.21.5. Ensino Médio em Juiz de Fora;

2.21.6. Ensino Médio na Região de Caxias do Sul;

2.21.7. Levantamento sócio-econômico dos alunos de nível médio de Campo Grande (amostra de 1.000 alunos);

2.21.8. Funcionamento dos Estabelecimentos Oficiais do ensino médio da Cidade de Salvador;

2.21.9. Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º Grau, nas Faculdades de Educação do País.

2.22. *Qualificação Profissional.* Além dos dados já apresentados, procuramos conhecer outros que nos permitissem ter uma idéia mais segura a respeito da qualificação profissional dos docentes. Para isto, solicitamos a remessa do "curriculum vitae" de cada pro-

fessor, o qual foi objeto de rigorosa análise quanto a diplomas, cursos, trabalhos científicos, viagens ao exterior, participação em

congressos e filiação dos professores a associações educacionais e culturais. Os resultados podem ser vistos no Quadro n.º 9.

**Quadro 9 — Qualificação Profissional**

ESPECIFICAÇÕES*	PROFESSORES																N.º
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P		
Licenciado em Pedagogia		x		x	x			x	x	x		x		x		8	
Bacharel em Pedagogia ..		x						x					x		x	4	
Licenciado em Filosofia ..							x				x					2	
Professor Primário .....		x					x	x		x	x			x		6	
Bacharel em Direito .....						x										1	
Bacharel em Ciências Políticas e Sociais .....											x					1	
Médico .....	x															1	
Contador .....						x										1	
Pós-Graduação no País ..	x								x	x	x					4	
Pós-Graduação no Exterior	x											x				2	
Curso extensão universitária .....		x											x	x	x	4	
Cursos diversos .....	x	x		x	x				x	x	x	x	x			9	
Viagens ao exterior .....	x										x		x			3	
Participação em congressos	x	x		x	x	x			x				x			7	
Membro de associações ..	x				x						x		x			4	
Pub. trab. científicos ....	x	x		x	x				x		x				x	7	
N.º .....	8	7	—	4	5	3	2	3	5	4	9	2	6	3	3		

183

\* Deixou de ser analisado um currículo por estar incompleto.

Quando ao diploma, verificamos que, dos 14 professores, 8 são licenciados em Pedagogia. Dêstes, 2 são também Bacharéis em Pedagogia. Dois professores diplomaram-se Bacharéis em Pedagogia e o diploma de licenciado em Filosofia foi conferido a dois outros pro-

fessôres. Isto significa que os professores, na sua grande maioria, receberam adequada formação pedagógica. Somente 4 professores se apresentaram sem esta formação.

Por outro lado, confirma-se a tendência da matrícula de professô-

res primários, no Curso de Pedagogia, revelando os dados que 6 dos 14 professores possuem o diploma de professor primário.

De referência a cursos, verificamos que 9 professores fizeram cursos diversos com período muito variável de duração. Quatro docentes tiveram oportunidade de realizar cursos de pós-graduação, no País, e 2, no exterior. Realizaram cursos de extensão universitária 4 professores. Com a instalação dos Centros Regionais de Pós-Graduação é bem possível que as atenções dos nossos professores se voltem para o Mestrado em Educação, cujos cursos irão contribuir, decisivamente, para o aperfeiçoamento do professorado do ensino superior.

184

Os dados sobre participação dos professores em congressos e conferências, filiação a associações educacionais e culturais e publicação de trabalhos científicos, revelam que 7 professores participaram de congressos e conferências: 4 fazem parte de associações educacionais e culturais e 7 têm escrito e publicado trabalhos científicos.

Observe-se, finalmente, que apenas 3 professores fizeram viagem ao exterior. Em dois casos, tal viagem motivou a realização de cursos de pós-graduação, como vimos anteriormente.

### 3. Ensino

3.1. *Duração do Curso.* A duração do curso de ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU corresponde a

um semestre, em 10 Faculdades, e a dois semestres, em 4 Faculdades. Apenas 1 professor deixou de mencionar a duração do seu curso. Com a redução dos programas de ensino e o sentido prático que deve ser dado ao curso, não vemos necessidade de mais de um semestre para o ensino desta disciplina. O mais importante, no caso, é a seleção dos assuntos que irão constituir o conteúdo programático.

3.2. *Turno.* O ensino da disciplina foi ministrado, no turno matutino, em 4 Faculdades; no turno vespertino por 6 e no noturno por 5 Faculdades. Em 9 Faculdades o curso funcionou em um só turno e em 3 outras, em 2 turnos.

Costuma-se dizer que os cursos noturnos se realizam, quase sempre, em condições desfavoráveis não apresentando aquele rendimento dos que funcionam no período da manhã ou da tarde. Não dispondo de elementos para tal verificação, limitamo-nos a registrar, pura e simplesmente, a situação encontrada em 12 das 15 Faculdades.

3.3. *Matrícula.* Com a inovação criada pelo Parecer n.º 252/69 do egrégio Conselho Federal de Educação, procuramos colher dados sobre a matrícula dos alunos que estudaram a disciplina, nas várias habilitações do curso de Pedagogia, isto é, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Administração Escolar. A habilitação para o magistério do Ensino Normal foi incluída nos dados sobre a matrícula geral, cujos resultados aparecem no Quadro n.º 10.

## Quadro 10 — Matrícula Geral\*

ESPECIFICAÇÕES	N.º DE ALUNOS		TOTAL	%
	Sexo			
	Masculino	Feminino		
Orientação Educacional .....	23	287	310	22.00
Supervisão Escolar .....	34	142	176	12.50
Inspeção Escolar .....	24	40	64	4.54
Administração Escolar .....	45	264	309	21.93
Magistério do Ensino Normal .....	111	439	550	39.03
<b>TOTAL</b> .....	<b>237</b>	<b>1 172</b>	<b>1 409</b>	<b>100.00</b>

\* Os dados de 2 Faculdades vieram incompletos e não foram computados.

Antes de qualquer comentário, cumpre-nos salientar que, em 3 Faculdades, os mesmos alunos faziam mais de uma habilitação. Assim sendo, o número total dos que estudaram a disciplina — 1.409 — permanece invariável. O que varia é o número dos que figuram em cada habilitação. Em tais condições, eleva-se a 620 o número dos que faziam a habilitação Magistério do Ensino Normal e a 402 o número dos que escolheram a habilitação Administração Escolar.

De referência ao sexo, vemos que 83.17% dos alunos matriculados na disciplina ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU, pertencem ao sexo feminino.

Analisando os dados do ponto de vista das habilitações, verificamos que o maior contingente de alunos preferiu a habilitação para o Magistério do Ensino Normal (39.03%). Tal percentagem se ele-

va a 44.00% se considerarmos o acréscimo referido, anteriormente, na matrícula dos que faziam, em 1970, mais de uma habilitação. Em segundo lugar, vem a habilitação em Administração Escolar, que absorveu um total de 309 alunos ou sejam 21.93%. Também neste caso, o total passa a ser de 402 alunos representando uma percentagem de 28.53%, pelas mesmas razões do caso precedente. A seguir, temos as seguintes percentagens: Orientação Educacional, 22.00%; Supervisão Escolar, . . . 12.50% e, por último, Inspeção Escolar, 4.54%.

É deveras surpreendente o alto contingente de matrículas na habilitação ao Magistério do Ensino Normal, levando-se em conta a escassez do mercado de trabalho, que tende a se agravar devido, principalmente, ao desinteresse dos Governos pela criação de novas escolas normais. Além disso, tem-se falado muito, ultimamente, na conveniência de atribuir-se às

Faculdades de Educação, a responsabilidade pela formação do professor primário. Acreditamos que esta maior procura está de certo modo relacionada com a velha estrutura do Curso Pedagógico. Apesar de algumas Faculdades não oferecerem matrícula em Administração Escolar, esta foi a segunda habilitação no recrutamento de alunos, ou seja, um total de 402 matrículas.

Quanto ao número de habilitações oferecidas pelas Faculdades, os dados são os seguintes: 4 habilitações (1 Faculdade); 3 habilitações (5 Faculdades); 2 habilitações (3 Faculdades) e 1 habilitação (4 Faculdades).

186

Nos três primeiros casos, verificamos o acerto na política de diversificação das matrículas permitindo que os alunos escolham esta ou aquela habilitação ou mais de uma, de acordo com suas tendências e interesses.

Devemos observar, por outro lado, o número de alunos que estão cursando, pela primeira vez, a disciplina. Só na licenciatura de Pedagogia, são 1.409 matrículas o que representa média de 109 alunos por Faculdade. Isto sem falar nas demais licenciaturas, cujo contingente de matrículas é bastante elevado. Este fato é altamente significativo, dada a importância da escola média e o papel que lhe cabe desempenhar no processo de desenvolvimento sócio-econômico do País. As reflexões dos alunos e as idéias novas que adquirem sobre os objetivos, a estrutura e o funcionamento da escola média; o estudo crítico de seus problemas e

de suas deficiências, tudo isto há de contribuir, como já vem ocorrendo, para a implantação de uma nova escola média menos propedêutica e mais profissionalizante. É o que se espera dos ginásios polivalentes, dos ginásios orientados para o trabalho ou dos ginásios pluricurriculares que vão substituindo, por toda parte, a escola secundária tradicional.

3.4. *Turma.* Poderá parecer de pouca ou nenhuma importância qualquer referência à constituição de turmas de alunos, em trabalho desta natureza. O assunto deve merecer, ao menos, um breve comentário de nossa parte para mostrar que, na maioria das Faculdades, o número de alunos por turma revela uma situação perfeitamente normal.

É o que passamos a ver, no Quadro n.º 11.

**Quadro 11 — Turma \***

N.º de alunos por turma	N.º de Faculdades
20 — 30.....	5
31 — 40.....	2
41 — 50.....	1
51 — 60.....	0
61 — 70.....	1
71 — 80.....	1
81 — 90.....	0
91 — 100.....	1

\* 4 Faculdades não deram resposta a este item do questionário.

Pela análise dos dados, verificamos que, em 9 Faculdades, os alunos matriculados na disciplina foram distribuídos em mais de uma tur-

ma, havendo turma única, em 6 Faculdades. Ao lado disso, 13 Faculdades informaram que as turmas foram constituídas por alunos das várias habilitações. Somente em 2 Faculdades funcionaram turmas de alunos que faziam a mesma habilitação. Ainda aqui se impõe um comentário. A formação de classes homogêneas, isto é, formadas por alunos da mesma habilitação, poderia trazer algumas vantagens para o curso, possibilitando certa diversificação nos programas de ensino de todo aconselhável. É certo que a matrícula simultânea em mais de uma habilitação cria embaraços na formação de tais classes mas vale a pena pensar no assunto.

3.5. *Aulas Teóricas e Práticas.* Sobre este item, colhemos informações precisas de 6 Faculdades. Vejamos o que nos diz o Quadro n.º 12.

**Quadro 12 — Número de Aulas Teóricas e Práticas**

FACULDADES	N.º de aulas teóricas	N.º de aulas práticas
A.....	45	30
B.....	62	20
D.....	75	15
F.....	45	15
J.....	44	24
L.....	50	22

Devemos salientar que o curso, nestas 6 faculdades, teve a duração de 1 semestre. Houve uma variação no número de aulas teóricas mais acentuada em relação ao

de aulas práticas. No primeiro caso, figuram nos dois extremos as Faculdades D e J, que estabeleceram 75 e 44 horas de aulas teóricas, respectivamente; no segundo caso, encontramos 30 horas de aulas práticas, na Faculdade B e 15, nas Faculdades D e F. Somando-se o número de aulas teóricas e o de aulas práticas, da mesma Faculdade, vemos que tal variação se apresenta menos acentuada. Temos, assim, para a Faculdade D um total de 90 horas de aulas teóricas e práticas; para a Faculdade B, 82 horas; para Faculdade A, 75 horas; para a Faculdade L, 72 horas; para a Faculdade J, 68 horas e, finalmente, para a Faculdade F, um total de 60 horas de aulas.

3.6. *Sistema de Crédito.* As informações sobre o sistema de créditos foram prejudicadas por falta de clareza e precisão. Apenas podemos informar que 8 Faculdades mantêm este sistema e 7 não o adotam.

3.7. *Verificação da Aprendizagem.* Os critérios para verificação da aprendizagem são os mais variados, nas Faculdades que nos prestaram informações a este respeito. Sabemos que os Regimentos das Universidades e Faculdades costumam estabelecer normas gerais para verificação da aprendizagem, dando ao professor certa liberdade de ação.

Os dados revelam que o número de provas e exames variou de 0 a 5. Sem nenhuma explicação, informou um dos professores que não exige nenhuma prova ou exame no seu curso. Em 5 Faculdades, há

exigência de 2 provas enquanto em outras 5 Faculdades torna-se obrigatória a realização de 4 provas. Há ainda o caso de 1 Faculdade exigir o máximo de 5 provas e 2 que estabelecem a obrigatoriedade de 3 provas e exames.

Creemos não ser exagerada a exigência de 4 provas e exames, durante o curso de um semestre. Deste modo, poderá o professor acompanhar, de perto, e avaliar com mais segurança, o processo da aprendizagem.

188 Quanto ao tipo de provas e exames, verificamos que 2 professores usaram, exclusivamente, provas subjetivas. Quatro docentes fizeram uso de tais provas e de provas objetivas. Outro professor verificou aprendizagem de seus alunos através de exposições orais, dos resultados de pesquisas e de testes (sic.).

Apenas provas práticas, no final de cada período, foram usadas por mais de um professor. Por fim, há o caso de 1 professor que realizou a verificação da aprendizagem por meio de trabalhos escritos em casa e das reações dos Grupos de Trabalho.

Em face da variedade de provas e exames realizados e da falta de esclarecimentos sobre a natureza de tais provas e exames, deixamos de comentar o assunto com receio de incorrerem em falsa interpretação dos dados apresentados.

3.8. *Conceitos.* Dos 15 professores informantes, apenas 4 adotaram o critério de CONCEITO, na verificação da aprendizagem. Trata-se de medida relativamente no-

va, que não foi ainda generalizada na prática. É questão de mera preferência, sem maiores conseqüências, no nosso entender.

3.9. *Apostilas.* Dada a escassez bibliográfica, notadamente em algumas áreas pedagógicas, costumam os professores lançar mão de apostilas que são entregues aos alunos, como fonte básica de informações. Os próprios alunos se incumbem, algumas vezes, de elaborar tais apostilas, aproveitando apontamentos de aulas ou utilizando textos selecionados dos compêndios. Não podemos condenar o uso das apostilas. O que é preciso é dispensar certos cuidados na sua preparação e não fazer delas o único instrumento de estudo e de aprendizagem. Não nos esqueçamos de que a apostila que tem o seu valor didático, pode gerar atitudes e hábitos condenáveis contra os quais é preciso reagir.

O levantamento assinala que apenas 4 professores fizeram uso de apostilas nos seus cursos.

### 3.10. *Atividades Práticas.*

3.10.1. *Importância.* Ninguém pode pôr em dúvida que a eficiência de um curso está, em boa parte, na dependência dos trabalhos e atividades práticas que os alunos realizam. Daí, o maior cuidado que se deve ter com o planejamento e execução dessas atividades. Os próprios alunos deverão participar do planejamento dos trabalhos práticos do curso, apresentando idéias e sugestões que serão apreciadas pelo professor para elaboração de seu Plano de Curso.

3.10.2. *Modalidades.* Foram relacionadas pelos professores, 11 modalidades de trabalho e atividades práticas. A maior freqüência se verificou nas seguintes modalidades: trabalhos escritos, resumo de livros e revistas, visitas de observação, pesquisas e preparo de bibliografia.

Os professores, na sua maioria, relacionaram 5 tipos diferentes de trabalhos práticos, quase todos pertencentes ao grupo acima mencionado. Em 15 informações, encontramos os dois extremos de 1 professor que adotou 7 modalidades de trabalhos práticos e 1 docente que mencionou somente a pesquisa.

**Quadro 13 — Trabalhos Práticos**

ESPECIFICAÇÕES	PROFESSORES																N.º
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P		
Preparo de bibliografia . . .	x	x				x	x	x	x	x		x		x		9	
Visitas de observação . . . .	x	x	x	x		x	x	x		x	x			x	x	11	
Pesquisa . . . . .	x	x	x	x		x		x		x	x		x	x	x	11	
Trabalhos escritos . . . . .	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	13	
Resumo de livros e revistas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	13	
Diversos . . . . .			x		x									x	x	4	
Planejamento sobre áreas operacionais da escola . . . . .				x												1	
Preparo de recursos audiovisuais . . . . .				x												1	
Elaboração de material de avaliação . . . . .				x												1	
Estudo de regimentos escolares . . . . .						x										1	
Preparo de fichas de leitura . . . . .							x									1	
Número . . . . .	5	5	5	7	3	6	5	5	3	5	3	3	1	6	4		

3.11. *Biblioteca.* Ao item do questionário que indaga se a biblioteca da Faculdade dispõe de publicações, livros, revistas relacionadas com a disciplina, 10 professores responderam afirmativamente, 3, muito pouco, 1 número limitado e 1, deficiente. Não há, pois, o que comentar. Pela informação dos 10 docentes, infere-se que o setor da biblioteca oferece

condições satisfatórias para o ensino da disciplina.

3.12. *Instalações.* De referência a este item, 4 professores informaram que suas Faculdades dispõem de instalações adequadas para o ensino da disciplina. Responderam NÃO 2 docentes. Em 3 casos, a resposta foi: APENAS SALA DE AULA. Há falta de Colégio de

Aplicação, assinalada por 2 professores. Um dos docentes deu a seguinte resposta: **RELATIVAMENTE**. Ao lado destas, vieram 3 respostas em branco.

O que mais chama a atenção, no presente caso, é a inexistência de Colégio de Aplicação, em duas das Faculdades informantes. Embora reconhecendo que este colégio não deva ser utilizado, somente ele, para o estágio dos licenciandos, é fora de dúvida que ele é peça fundamental da estrutura da Faculdade de Educação. O caráter experimental que deve ter o Colégio de Aplicação, proporciona a realização de um conjunto de atividades didáticas e de pesquisa indispensáveis à formação do professor de ensino médio. Tudo o que foi dito a mais é o que já se sabe que acontece, na maioria das Faculdades de Educação.

3.13. *Sugestões para Melhoria do Ensino*. Foram inúmeras as sugestões apresentadas pelos professores visando ao melhoramento do ensino. Não houve, a bem dizer, uma sugestão que se destacasse das demais, por sua maior frequência.

Em apenas 4 casos, verificamos que 3 e 2 professores sugeriram a mesma coisa. Foram estas as sugestões: **BIBLIOGRAFIA ACESSÍVEL** (3 professores); **CLASSES MENOS NUMEROSAS, INTERCÂMBIO DE PROFESSORES ATRAVÉS DE CONGRESSOS E SEMINÁRIOS** e **ASSISTÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR** (2 professores). Nos demais casos, as sugestões foram formuladas por um só professor.

A título de ilustração, damos, a seguir, a relação completa dessas sugestões.

- 3.13.1. Bibliografia acessível;
- 3.13.2. Assistência da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR;
- 3.13.3. Classes menos numerosas;
- 3.13.4. Intercâmbio de professores através de congressos e seminários;
- 3.13.5. Interesses idênticos da clientela;
- 3.13.6. Ausência de coletâneas das leis de ensino;
- 3.13.7. Necessidade de elaboração de um programa mínimo;
- 3.13.8. Necessidade de reunião dos professores da disciplina;
- 3.13.9. Dar assistência e orientação a professores menos experimentados;
- 3.13.10. Funcionamento do Colégio de Aplicação nas proximidades da Faculdade;
- 3.13.11. Publicação e divulgação de trabalhos, inclusive das leis de ensino;
- 3.13.12. Uniformização do ensino;
- 3.13.13. Treinamento de professores em técnicas de dinamização de grupos;
- 3.13.14. Utilização preferencial do estudo orientado (individual e grupal);

3.13.15. Observação *in loco*;

3.13.16. Pesquisa e assessoria às instituições educacionais da comunidade;

3.13.17. Integração curricular das disciplinas com outras correlatas;

3.13.18. Utilização de recursos audiovisuais;

3.13.19. Tempo integral para o pessoal docente;

3.13.20. Formação de um grupo de estudo regional e posterior encontro para troca de experiências entre regiões;

3.13.21. Relacionamento da teoria com a prática especialmente nos colégios locais, regionais, estaduais;

3.13.22. Analisar a estrutura e funcionamento da escola de 2.º grau em vista do desenvolvimento sócio-econômico local, regional, estadual e nacional.

3.14. *Programas de Ensino.* Os programas de ensino representam a parte importante deste estudo. Por esse motivo, a análise foi mais demorada e abrange três aspectos distintos: extensão, conteúdo e objetivos.

3.14.1. **EXTENSÃO.** Durante muitos anos, predominou a idéia de que o bom programa de ensino era aquele em que se deva maior ênfase à extensão. A concepção que se tinha DO QUE ENSINAR obrigava os mestres a se preocuparem, mais de perto, com o volume de assuntos que seriam

abordados no decorrer do curso. Professores que elaborassem programas contendo 40, 50, 60 e mais pontos, como eram chamadas as atuais unidades de ensino, eram exemplos de cultura e de inteligência. Infelizmente, o que acontecia era o sacrifício de muitos assuntos importantes que morriam no papel, sem o conhecimento dos alunos.

Esta época, felizmente, já passou e outras são as características do programa de ensino. Com as disposições legais que determinam o cumprimento do programa, na sua totalidade, e com o progresso das ciências pedagógicas, busca-se, hoje em dia, balancear os programas de ensino em função do tempo disponível e dos métodos didáticos geralmente adotados. A redução do número de unidades e rigorosa seleção dos assuntos devem merecer, por certo, especial atenção dos professores e dos Departamentos responsáveis pela elaboração e aprovação de tais programas de ensino.

Analisando 12 dos programas que nos foram enviados, pudemos observar uma variação de 4 a 20 unidades de ensino. Nesta análise, não perdemos de vista a duração do curso, que correspondeu a 1 semestre, na maioria dos casos, a 2 e a 4 semestres. A diferença na orientação dos professores é visível nos dois exemplos citados, de 4 e 20 unidades de ensino para curso com o mesmo período de duração, isto é, 1 semestre. Houve um caso de 7 unidades para curso de 4 semestres, segundo informação de um dos professores. Se, neste caso, o programa é o mesmo, trata-se de uma verdadeira aber-

ração. Tais situações não deixam de repercutir no processo de uma aprendizagem mais rica e significativa. Tudo indica que, no primeiro caso, se aprende melhor uma menor porção de conhecimentos, enquanto no segundo caso, salvo qualidades excepcionais do professor e outros fatores, a quantidade de assuntos prejudica, inegavelmente, a qualidade.

Outros dados sobre a extensão dos programas podem ser apreciados no Quadro n.º 14.

**Quadro 14 — Extensão dos Programas e Duração do Curso**

PROFESSOR	N.º de unidades	Duração do curso
A.....	6	1 semestre
B.....	5	1 semestre
E.....	6	1 semestre
F.....	20	1 semestre
G.....	7	4 semestres
H.....	10	Não mencionado
I.....	5	2 semestres
J.....	4	1 semestre
L.....	9	1 semestre
M.....	11	2 semestres
O.....	9	2 semestres
P.....	6	2 semestres

Na faixa de 5 e 6 unidades, encontramos 5 programas de ensino para curso de 1 e 2 semestres. Pelas razões já expostas, tais programas podem ser considerados satisfatórios quando se tratar de curso com a duração de 1 semestre.

3.14.2. **CONTEÚDO.** Nossa primeira preocupação ao analisar o conteúdo dos programas de ensino, foi verificar se os professores conside-

raram ou não a necessidade de incluir, nos respectivos programas, com o caráter introdutório, algumas unidades ou temas mais gerais. Além disso, procuramos verificar a frequência das unidades e, por último, possíveis impropriedades na seleção dos assuntos.

3.14.2.1. *Unidades Introdutórias.* Foi-nos fácil verificar que 10 dos programas analisados incluem uma ou mais unidades referentes a assuntos de caráter mais geral, abrangendo os seguintes temas com as respectivas frequências.

**Quadro 15**

**Temas das Unidades Introdutórias dos Programas**

TEMAS	Frequência
1. Sistema escolar brasileiro ...	4
2. Panorama da educação brasileira .....	3
3. Apresentação do programa e orientação dos trabalhos...	2
4. Legislação do ensino em geral	2
5. Educação — processo social geral .....	1
6. Programas educacionais no Brasil .....	1
7. Passagem do ideal ao real em educação .....	1
8. Abordagem para o estudo da estrutura e funcionamento do ensino .....	1
9. Órgãos responsáveis pela política educacional vigente ..	1
10. Considerações sobre a nova estrutura do Curso de Pedagogia .....	1
11. Licenciaturas do Curso de Pedagogia e seus registros no MEC .....	1
12. A educação nas Constituições Brasileiras: textos e comentários .....	1
13. Conceito de estrutura e de funcionamento .....	1
14. O princípio da adequação ...	1

pelo que se vê, há uma grande variedade de temas considerados básicos ao estudo da disciplina. Verifica-se que apenas dois temas mereceram a atenção de 4 e 3 professores, ou sejam, SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO e PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, respectivamente. Dois outros temas foram incluídos como unidades introdutórias, em 2 programas de ensino, e, nos demais casos, os temas foram mencionados por um só professor.

Nosso primeiro comentário diz respeito à escolha de um ou dois destes temas, no máximo, que devem figurar no programa tendo em vista sua extensão e a própria natureza da disciplina. Há, evidentemente, alguns temas do Quadro n.º 15 que deveriam ser substituídos por outros de maior significado em face de seus próprios objetivos. Por outro lado, torna-se necessário que os programas de ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU sejam compatibilizados com os de outras disciplinas a fim de se evitar a perda de tempo com a repetição de unidades já estudadas no programa de outras disciplinas, em detrimento do estudo de assuntos específicos.

O essencial, pois — repetimos — é que se faça rigorosa seleção de um ou dois temas gerais que irão servir de fundamento para o estudo da disciplina.

3.14.2.2. *Frequência das Unidades.* Os programas analisados permitiram o levantamento de 48 unidades diferentes, inclusive as unidades chamadas introdutórias. Na

verdade, este número seria bem maior se levássemos em conta os temas das subunidades dos programas. Em vários casos, usaram-se rótulos diferentes para a mesma coisa. Respeitando a nomenclatura usada pelos professores, apresentamos o Quadro n.º 16, pelo qual podemos verificar as 5 unidades que alcançaram frequência mais elevada.

**Quadro 16 — Unidades de Frequência mais Alta**

ESPECIFICAÇÕES	Frequência
1. Estrutura do ensino médio...	10
2. Sistemas de educação .....	7
3. Objetivos, organização e administração da escola de 2.º grau.....	7
4. Legislação do ensino e do ensino de grau médio.....	6
5. Currículos e programas.....	5

Não se poderia esperar outra coisa relativamente à unidade de frequência mais elevada. Esta unidade trata justamente da ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO que aparece em 10 dos 12 programas analisados. Reforçando o estudo deste tema, 7 programas incluíram no seu contexto a unidade OBJETIVOS, ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA DE 2.º GRAU. São estas, realmente, as duas unidades essenciais do programa da disciplina. Vêm, a seguir, SISTEMAS DE EDUCAÇÃO, LEGISLAÇÃO DO ENSINO E DO ENSINO DE GRAU MÉDIO E CURRÍCULOS E PROGRAMAS.

Talvez se possa partir destes elementos para elaboração de um bom programa da disciplina **ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU.**

Eis a relação dos 48 temas encontrados nos programas analisados, tal como foram denominados pelos professores:

- Educação — processo e função social
- Panorama da educação brasileira
- Histórico do ensino médio
- Legislação do ensino e do ensino médio
- Objetivos, organização e administração do ensino de 2.º grau
- Tendência do ensino de grau médio
- Ensino médio no Brasil
- Sistema de ensino
- Análise crítica de livros e revistas
- Reformas educacionais no Brasil
- Os elementos da ação administrativa a serviço da educação sistemática
- Passagem do ideal ao real em educação
- Abordagem para o estudo da estrutura e do funcionamento do ensino

- Órgãos responsáveis pela política educacional vigente
- Estrutura da escola do 2.º grau
- Currículo e programas
- A jornada escolar de 2.º grau
- Áreas operacionais da escola de 2.º grau
- Apresentação do Programa e orientação dos trabalhos
- Metodologia da escola de 2.º grau e a psicologia do adolescente
- Formação do professor para escola do 2.º grau
- O Curso de Pedagogia e sua nova estrutura
- Licenciatura do Curso de Pedagogia e seu registro no MEC
- A disciplina, estrutura e funcionamento do ensino do 2.º grau
- Supervisão do ensino de 2.º grau
- Tipos de ensino de 2.º grau
- Ensino comercial
- Ensino industrial
- Ensino agrícola
- Ensino normal
- Articulação do ensino de 2.º grau
- Premem
- Mobral

- Problemática da educação
- Educação permanente
- Coordenação na escola média
- Relações da escola com o ambiente
- Princípios do ensino do 2.º grau
- Conceito de estrutura e funcionamento
- Ensino secundário
- Problemas da escola média
- A reforma da estrutura administrativa da SEC de São Paulo
- Estado de São Paulo e ginásio pluricurricular
- Orientação educacional na escola média
- Orientação pedagógica na escola média
- Disciplina escolar
- Clientela
- Educação para a compreensão internacional.

Deixando de lado as 5 unidades mencionadas no Quadro n.º 16, 32 destas outras unidades se apresentam com a frequência igual a 1. Por êste motivo, achamos desnecessário apresentar a frequência de cada uma delas.

Não é difícil verificar-se que algumas destas unidades figuram como verdadeiro quistos nos progra-

mas de ensino. Feita a compatibilização dos programas, unidades como EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO INTERNACIONAL, MOBREAL, DISCIPLINA ESCOLAR, REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL e outras passariam, naturalmente, para os programas de outras disciplinas.

A segunda observação refere-se ao fato de alguns temas serem alçados à categoria de unidade de ensino. A rigor, êles nacla mais são do que elementos acessórios de determinados elementos principais. Neste caso, vemos certa impropriedade no enquadramento dos temas CLIENTELA, DISCIPLINA ESCOLAR, MOBREAL, JORNADA ESCOLAR, por exemplo, como unidades de ensino. Não vemos razão, por outro lado, para o tema ANÁLISE CRÍTICA DE LIVROS E DE REVISTAS figurar como unidade de ensino. É forçar um pouco o conceito que se deve ter de programa, na parte referente ao seu conteúdo. Além disso, há omissões que não se justificam, na maioria dos programas. O ensino técnico industrial, comercial e agrícola e o ensino normal, para exemplificar, sòmente aparecem, explicitamente, em um ou dois programas assim como o Anteprojeto de lei do Ensino do primeiro e segundo graus, que foi amplamente debatido, em todo o País, e será encaminhado, ainda no corrente ano, ao Congresso Nacional. É um assunto da atualidade que os jovens estudantes precisam conhecer e analisar, criticamente.

Não vislumbramos, na maioria dos programas, qualquer tentativa de apreciação crítica dos problemas do ensino médio brasileiro ou mesmo uma análise mais aprofundada com espírito realista dos fatores atuantes e das tentativas que têm sido feitas para equacionar e solucionar graves problemas do nosso ensino médio. Ensino médio e processo de desenvolvimento sócio-econômico do País é tema que precisa figurar em todos os programas de ensino como também aquele que proporcione uma visão geral do ensino médio no Estado, em particular, através do estudo de problemas e situações reais.

196

Não é nosso propósito apresentar um modelo de programa da disciplina **ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU**, muito embora pudéssemos, numa reunião de professores, debater o assunto e chegar-se a um denominador comum visando dar aos programas a necessária organicidade.

**3.14.3. OBJETIVOS.** De referência aos objetivos, temos a comentar o fato de somente 5 professores haverem incluído nos respectivos programas, os objetivos a serem alcançados. É mais uma omissão do mesmo modo injustificável.

Damos a seguir a relação destes objetivos, separadamente por professor:

A. Enfatizar o papel da educação e do ensino médio na sociedade contemporânea; familiarizar o aluno com os problemas brasileiros de educação e do ensino de

2.º grau a fim de que possa participar, conscientemente, do trabalho de renovação e melhoria da educação brasileira; oferecer ao aluno uma informação básica geral e uma experiência no campo da educação média visando ao pleno exercício da atividade profissional.

D. Desenvolver um programa de ensino teórico visando a uma fundamentação científica da Estrutura e do Funcionamento do Ensino de 1.º e 2.º graus de nosso Sistema de Ensino; desenvolver, paralelamente ao plano teórico, um conjunto de atividades práticas que capacite o educando a colocar os seus conhecimentos a serviço da ação; levar o educando a compreender a complexidade do fenômeno e do ciclo educacional, bem como a admitir a Administração como um meio para a obtenção de determinados fins e objetivos; fornecer elementos para que os alunos formem categorias inteligentes para o planejamento e execução da ação educacional; criar situações que permitam a criação de hábitos de organização de fatos e idéias, dentro do relacionamento humano provocado e intencional, a fim de bem se relacionar com a organização e a administração da Educação; despertar para a necessidade de colaboração com a administração e com o próprio homem com quem fôr trabalhar, uma vez que deverão ser os agentes da educação; colocar em relêvo a importância da formação profissional, ao lado da informação necessária quanto aos conhecimentos teóri-

cos e práticos, a fim de que o educador possa contribuir e influir na reorganização da escola e na aculturação da comunidade.

G. Realizarem, aluno e professor, um estudo crítico e sistemático da educação de 2.º grau para um desempenho consciente da atividade docente; descobrirem juntos, aluno e professor, a importância e o papel da educação de 2.º grau na sociedade brasileira; instrumentalizar o aluno para enfrentar problemas de administração, organização curricular e funcionamento da escola de 2.º grau.

J. Preparação profissional; atualização quanto às leis que regulam o ensino de 2.º grau; conhecimento da estrutura das várias modalidades de escolas de 2.º grau (1.º e 2.º ciclos) e função do pessoal administrativo e docente; valorização das escolas da comunidade; desenvolvimento do hábito de pesquisa; desenvolvimento de habilidades de trabalho em grupo; desenvolvimento da tolerância, respeitado pelas opiniões alheias e independência de julgamento.

P. Despertar nos alunos a compreensão da necessidade da mudança de mentalidade em relação ao ensino de 2.º grau.

Como se vê, uns são mais prolixos que outros na apresentação dos objetivos do ensino da disciplina. Os exemplos valem como sugestão para os professores que omitiram os objetivos nos seus programas de ensino.

3.15. *Bibliografia*. Estaria incompleto este levantamento se, ao lado da análise dos programas, não fizéssemos alguns comentários sobre a bibliografia apresentada pelos professores.

Dos 15 informantes, 4 deixaram de mencionar a bibliografia adotada, não tendo sido possível analisar a bibliografia de um dos professores em face da imprecisão dos dados. Se não houve esquecimento na remessa de tais dados, o que não nos foi possível apurar, é de todo imperdoável a ausência da bibliografia junto aos programas de 4 professores.

Procedemos à análise das indicações bibliográficas sob dois aspectos distintos: extensão e qualidade.

3.15.1. *Extensão*. Em primeiro lugar, procuramos analisar o volume das bibliografias. A variação foi muito grande, conforme se verá mais adiante, revelando flagrante desproporção no preparo de uma bibliografia básica. A bibliografia de um curso, de acordo com nossa realidade, deve, antes de tudo, estar ao alcance dos que irão consultá-la. Não se pode medir o seu valor pela quantidade de títulos e sim por sua qualidade.

Nesta linha de pensamento, procuramos apreciar o volume bibliográfico levando em conta os seguintes elementos: livros, periódicos, artigos e leis do ensino.

Vejamos o comportamento do volume bibliográfico no Quadro n.º 17.

## Quadro 17 — Volume das Bibliografias

PROFESSOR	NÚMERO DE INDICAÇÕES				Total
	Livro	Periódico	Artigo	Leis do ensino	
A.....	47	8	7	37	99
B.....	49	5	—	35	89
E.....	28	3	54	9	94
F.....	19	7	—	4	30
G.....	7	1	1	—	9
H.....	10	—	—	1	11
I.....	20	3	18	27	68
J.....	17	1	—	8	26
M.....	19	3	—	1	23
P.....	8	1	—	—	9

198

O Professor A, além da bibliografia básica, apresentou novas indicações bibliográficas nos Planos de Aula, inclusive Resoluções de Conselho Estadual de Educação, dando um total de 99 indicações. O Professor M mencionou, na parte de leis de ensino, uma coletânea de leis sob a forma de apostila. As indicações do Professor D não puderam ser analisadas. Os Professores C, L, N e O não apresentaram bibliografia.

A variação, como se vê, foi de 99 — o número mais elevado de indicações, — a 9, em dois casos, correspondendo ao número mais baixo.

Talvez se possa afirmar que haja excesso, no primeiro caso e escassez, no segundo. A experiência tem mostrado que os alunos, em grande maioria, não dominam, satisfatoriamente, idiomas estrangeiros e

não dispõem de tempo para leitura ou mesmo consulta a tão elevado número de publicações. É bem verdade que o estudo de grupo facilita, enormemente, esta tarefa. Mas devemos ser realistas, levando em conta um e outro fatores. Concordamos que ao professor deve caber a tarefa de organizar toda a bibliografia existente e ao seu alcance, relacionada com a disciplina, para seu próprio uso e para consultas especiais dos alunos que deverão participar deste trabalho como atividade prática do curso. É uma maneira de despertar o seu interesse pela leitura de um maior número de publicações. Tal bibliografia é muito diferente daquela que se denomina bibliografia básica.

De referência a livros, há um máximo de 49 indicações e um mínimo de 7. Quanto aos periódicos, esta variação vai de zero (1 pro-

fessor) a 8 (1 professor). Três informantes indicaram apenas 1 periódico nas respectivas bibliografias. São os casos mais expressivos. A situação torna-se mais grave na parte que se refere a trabalhos e artigos publicados em revistas. Dos 11 informantes, somente 4 fizeram tais indicações em número de 54, 18, 7 e 1, pela ordem decrescente. No que respeita às leis do ensino, verificamos as seguintes indicações: 37 (1 professor); 35 (1 professor); 27 (1 professor); 9 (1 professor); 8 (1 professor); 4 (1 professor); 1 (1 professor) e 0 indicações (2 professores). Aqui, se incluem as Constituições Brasileira e dos Estados, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, leis orgânicas do ensino dos estados, decretos, pareceres e resoluções dos egrégios Conselho Federal de Educação e Conselhos Estaduais de Educação, portarias, atos e enciclopédias do ensino.

A fim de verificarmos quais os livros que alcançaram freqüência mais alta e também com o propósito de oferecermos aos professores da disciplina sugestões para o preparo de uma boa bibliografia, transcrevemos, a seguir, tôdas as indicações bibliográficas apresentadas, respeitada a forma que lhes foi dada. Para maior facilidade de consulta, usamos a ordem alfabética dos autores. O número que acompanha cada indicação refere-se à freqüência da mesma.

ABREU, Jaime. *Educação, Sociedade e Desenvolvimento*. MEC-INEP-CBPE, Rio de Janeiro, Gb., 1968, 237 págs. (2).

*Problemas Brasileiros de Educação*. Editora Lidador., Rio de Janeiro, Gb., 1968, 121 págs. (2).

*A Educação Secundária no Brasil*. MEC-INEP-CILEME, Rio de Janeiro, Gb., 1955, 156 págs. (1).

"Ensino médio em geral e ensino secundário". In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. XXXV, jan.-março, 1961, n.º 81, MEC-INEP, Rio de Janeiro, Gb., págs. 7/24 (1).

"Escola média no século XX. Um fato novo em busca de caminhos". In *RBEF*, Vol. XXXVI, julho-setembro, 1961, n.º 83, INEP-MEC, Rio de Janeiro, Gb., págs. 5/26 (3).

"Fatores Sociais atuantes no currículo da escola secundária". In *RBEF*, n.º 99, pág. 53 (2).

"Currículo Ginásial Secundário no Brasil da LDB". In *RBEF*, n.º 100, pág. 294 (1).

"Ensino Médio em Geral e Ensino Secundário". In *RBEF*, n.º 81, pág. 7 (1).

"Articulação entre o Ensino Primário e o Médio no Brasil". In *RBEF*, n.º 108, pág. 253 (2).

"A educação secundária no Brasil". In *RBEF*, n.º 58, pág. 26 (1).

"Tendências antagônicas do ensino brasileiro". In *RBEF*, 1968, n.º 78, pág. 3 (1).

"Ensino Médio no Brasil". In *RBEF*, 1968 (2).

"Aspectos Profissionais do ensino de nível médio". In *RBEF*, n.º 85, pág. 210 (1).

"Escola Média no Brasil". In *RBEF*, n.º 88, pág. 23 (1).

"Classes Secundárias Experimentais: Balanço de uma experiência". In *RBEF*, n.º 91, pág. 90 (1).

"Perspectivas para a Escola Média no desenvolvimento brasileiro". In *RBEF*, n.º 94, pág. 156 (1).

- "Natureza do Segundo Ciclo do Ensino Médio". IV Conferência Nacional de Educação. 1969, in *RBEP*, n.º 99, pág. 7 (1).
- ABREU, Jorge. "Tentativa de aproximação sociológica no entendimento da Educação no Brasil". In *RBEP*, (1).
- ABU-MERHIY, Nair Fortes. *Supervisão do Ensino Médio*. Edições Melhoramentos, São Paulo, 1967 (4).
- AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. Editora Nacional, São Paulo, 1959 (1).
- ALMEIDA, Júnior, A. "Magistério do Ensino Secundário". In *RBEP*, n.º 74, pág. 288 (1).
- ALVES, Isaias. *Vocação Pedagógica de Rui Barbosa*. Editora Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, Gb., 1959, 241. págs. (1).
- AMADO, Gildásio. "Tendência da Educação Secundária". In *RBEP*, n.º 69, pág. 155 (1).
- "Ginásio Moderno". In *RBEP*, n.º 93, pág. 17 (1).
- "Objetivos do ensino secundário". In *RBEP*, n.º 81, pág. 161 (1).
- O Ensino do 2.º grau* (1).
- Ginásio Orientado para o Trabalho*. III Conferência Nacional de Educação, Vol. 2 (1).
- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. Edições Melhoramentos, São Paulo, 1958, 794 págs. (4).
- A Educação e seus Problemas*. Edições Melhoramentos, São Paulo, 228 págs. (2).
- "Educação e Mudança Social". In *Estudos e Documentos*, CRPE "Prof. Queiroz Filho", Vol. 6, Série I, São Paulo, 1968, 235 págs. (1).
- BARROS, Roque Spencer M. de. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1).
- BASTOS, Cadme. "Flexibilidade do currículo da Escola Secundária Americana". In *RBEP*, n.º 75, pág. 186 (1).
- "Novos currículos para o ensino médio". In *RBEP*, n.º 85, pág. 136 (1).
- BAUZER, Riva. "Objetivos do Ensino Médio em especial na Escola Secundária". In *RBEP*, n.º 60, pág. 260 (1).
- BEEBY, C. E. *Educação e Desenvolvimento Econômico*. Trad. Zahar Editores, Rio de Janeiro, Gb., 1967, 132 págs. (1).
- BENT, Rudyard K., KRONENBERG, Henry H. *Fundamentos de la Educación Secundária*. Trad. Union Tipografica Editorial Hispanoamericana, México, 1952. 681 págs. (1).
- BERLO, David K. *O processo da Comunicação*. Ed. Fundo de Cultura, 1960 (1).
- BRIQUET, Raul. "Instrução Pública na Colônia e no Império (1500-1889)". In *RBEP*, Vol. II, out. 1944, n.º 4, págs. 5/22 (1).
- BRUNO, Castelo. *Aspectos da Educação Nacional* (1).
- BULHÕES e outros. *Educação para o Desenvolvimento* (1).
- BREJON, Moisés. *Recursos Humanos, Ensino Técnico e Desenvolvimento* (Uma perspectiva brasileira). Liv. Pioneira, São Paulo, 1969 (3).
- CARVALHO, Laerte Ramos de. "As Reformas Pombalinas da Instrução Pública". *Boletim, 160, História e Filosofia da Educação*, n.º 1, FFCL da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952, 202 págs. (1).
- CUNHA, Luci Mary M. Gonçalves da. "O Ensino Comercial no Brasil". In *RBEP*, n.º 9, jan.-junho, 1963, págs. 35/60 (1).
- CASTRO, Amélia Domingues. *Didática da Escola Média*. Ed. Edybell, São Paulo, 1969 (1).

- CAPISTRANO, Maringella Teles. "Aspectos da Formação Profissional do Magistério Secundário na Guanabara". In *RBEP*, n.º 103, pág. 185 (1).
- CHAGAS, Valmir. "Três princípios da LDB". In *Anuário do Conselho de Ensino de Fortaleza*. Colégio Militar de Fortaleza (1).
- Articulação do Ensino Médio com o Superior* (1).
- CARVALHO, M. M. "Situação atual e Tendências do Ensino Técnico Comercial no Brasil". In *RBEP*, n.º 99, pág. 72 (2).
- CARVALHO, J. D. "Uma conceituação do ensino médio". In *RBEP*, n.º 101, pág. 170 (1).
- DIAS, José Augusto. *Ensino Médio e Estrutura Sócio-econômica*. MEC-INEP, Rio de Janeiro, Gb., 1967, 312 págs. (4).
- DODSWORTH, Henrique. *Cem Anos de Ensino Secundário no Brasil*. (1826-1926). MEC-INEP, Rio de Janeiro, Gb., 1968, 179 págs. (1).
- DOUGLAS, Karl R. *Administração Moderna da Escola Secundária*. Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, Gb., 1963 (3).
- DEBESSE, Maurici. *As Fases da Educação*. Ed. Nacional, São Paulo 1967 (1).
- DOBRISON. "A Formação de Professores". In *RBEP*, n.º 64, pág. 41 (1).
- "O professor da escola secundária" In *RBEP*, n.º 64, pág. 198 (1).
- EDMONSON, J. B., ROEMER, Joseph, BACON, Francis L. *The Administration of the Modern Secondary School*. The Macmillan Company, New York, USA, 1941, 659 págs. (1).
- FRANCA, Alípio. *Memória Histórica* (1836 a 1936). Escola Normal da Bahia, Imprensa Oficial do Estado, Salvador, Bahia, 1936, 172 págs. (1).
- FERNANDES, Florestan. *A educação e Sociedade no Brasil* (1).
- FERREIRA, Antônio. *Uma administração humana para nossas escolas* (1).
- FONTOURA, Afro Amaral. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1).
- Leis da Educação* (1).
- FRANTZ, Teobaldo L. *O Currículo do Ensino Médio*, Rio Grande do Sul, 1964 (1).
- FIGUEIREDO, Rui Santos. *Ensino: Sua técnica e sua arte* (1).
- FREIRE, Paulo. "Educação como prática da liberdade". In *Revista Paz e Terra*, 1969 (1).
- FURTER, Pierre. *Educação e Reflexão* (2).
- Educação e Vida* (2).
- Educação e Política* (1).
- Juventude e Tempo Presente* (1).
- GOUVEIA, Aparecida Joly. "O nível de instrução dos professores de ensino médio". In *RBEP*, n.º 96, pág. 240 (1).
- "Desigualdades no acesso à educação de nível médio". In *RBEP*, n.º 107, pág. 32 (2).
- GOUVEIA, Aparecida Joly e HAVIGHURST, Robert J. *Ensino Médio e Desenvolvimento*. Edições Melhoramentos, São Paulo, 237 págs. (5).
- GOMES, Alfredo. "Reforma do Ensino Secundário". In *RBEP*, n.º 32, pág. 22 (1).
- GOES, Faria Joaquim. "Avaliação de Escolas de Nível Médio". In *Documenta*, n.º 11, janeiro-fevereiro, 1963 (1).
- "O Ensino Industrial de Nível Médio no Brasil". In *RBEP*, n.º 87, pág. 44 (1).
- GROMPONE, Antônio. "Os problemas do ensino secundário". In *RBEP*, n.º 23, pág. 235 (1).
- GAL, Roger. "O Ensino Secundário e o Mundo Moderno". In *RBEP*, n.º 78, pág. 19 (1).

- HOOK, Sidney. *Educação para o Homem Moderno*. Trad. Zahar Editôres, Rio de Janeiro, Gb., 1965, 255 págs. (1).
- HAVIGHURST, Robert J. "Educação, Mobilidade Social e Mudança Social em Quatro Sociedades. Estudo Comparativo". In *Educação e Ciências Sociais*, Ano II, Vol. 2, n.º 6, CBPE-INEP, Rio de Janeiro, Gb., 1957 (1).
- HANS, Nicholas. *Educação Comparada*. Trad. Editora Nacional, São Paulo, 483 págs. (1).
- HIGHT, Gilbert. *A Arte de Ensino*. Edições Melhoramentos, 1967 (2).
- HANS, Schifel. *Ensino Programado* (1).
- HORI, Jorge e CALDAS Filho. "Financiamento da Educação no Brasil". In *CBPE*. Série I. Estudos e Documentos, 1966 (1).
- JAMESON, Samull H. *Organização e Métodos* (1).
- 202 (1). *Administração de Pessoal*
- KELLY, Celso. *Política da Educação* (5).
- KANDEL, I. L. *Uma Nova Era em Educação*. Ed. Fundo Cultura, Rio de Janeiro, Gb., 1961 (2).
- KOONTZ, O'Donnell. *Princípios de Organização* (1).
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia Social e Política*. Trad. Comp. Editora Nacional, São Paulo, 1960, 239 págs. (1).
- História da Educação Pública*. Trad. Comp. Editora Nacional, São Paulo, 1959, 1969 págs. (1).
- LIMA, Lauro de Oliveira. *A Escola Secundária Moderna. Organização, Métodos, Processos*. MEC-INEP-CBPE, Rio de Janeiro, Gb., 1962, 404 págs. (5).
- Escola no Futuro*. Editora Encontro, São Paulo, 1966 (1).
- O Impasse na Educação*. Vozes, Petrópolis, 1968 (3).
- Tecnologia, Educação e Democracia*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, Gb., 1965 (1).
- LOURENÇO Filho, M. B. *Organização e Administração Escolar*. Edições Melhoramentos, São Paulo, 1968, 304 págs. (8).
- Educação para o Desenvolvimento*. Mimeografado, 1960, 36 págs. (1).
- A Pedagogia de Rui Barbosa*. Edições Melhoramentos, São Paulo, 1954, 128 págs. (2).
- "Alguns Elementos para Estudo dos Problemas do Ensino Secundário". In *RBEP*, n.º 40, pág. 79 (1).
- LACERDA, Beatriz P. *Administração Escolar* (2).
- LEÃO, A. Carneiro. *Introdução à Administração Escolar* (2).
- LEITE, Plínio. "A Estruturação Ideal do Ensino Secundário Brasileiro". In *RBEP*, n.º 18, pág. 511 (1).
- MIGUEL, Godeardo Baquero. *Métodos e Técnicas de Orientação Educacional*. Edições Loiola, Belo Horizonte, 1962, 319 págs. (1).
- MOACIR, Primitivo. *A Instrução e as Províncias* (Subsídios para a História da Educação no Brasil), 1.º e 2.º vols. 1939, 3.º vol. 1940, Companhia Editora Nacional, São Paulo (1).
- A instrução e o Império* (Subsídios para a História da Educação no Brasil), 3 vols. 1936, 1937, 1938. Comp. Editora Nacional, São Paulo (2).
- A Instrução e a República*. 7 vols. Imprensa Nacional, 1941, 1942. Rio de Janeiro, Gb. (2).
- MATOS, Luís Alves de. *Primórdios da Educação no Brasil*. O Período Heróico (1549-1570). Gráfica Editora Aurora Ltda. Rio de Janeiro, Gb., 1958, 306 págs. (1).
- Sumário de Didática Geral*. Ed. Aurora (1).

- MAGALHÃES, Lúcia de. "O Ensino Secundário no Brasil". In *Revista Brasileira de Estatística*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Ano II, outubro-dezembro, 1941, n.º 8, Rio de Janeiro, Gb., págs. 1037/1044 (1).
- MAGALHÃES, Celso. *Técnica da Chefia e do Comando* (1).
- MENUCCI, Sud. *A Ruralização* (1).
- MENDONÇA, Nunes. *A Educação em Sergipe* (1).
- MARTER, Servulo. *O Estado e a Educação Particular* (1).
- MINICUCCI, Agostinho. *Relações Humanas na Escola* (1).
- MOTA Filho, Cândido. "As condições Atuais da Educação Secundária". In *RBEP*, n.º 58, pág. 209 (1).
- MOREIRA, J. Roberto. "Alguns aspectos comparativos do Ensino Médio". In *RBEP*, n.º 99, pág. 7 (2).
- Mc CARTHY. "Critérios atuais para admissão à Escola Secundária na Inglaterra". In *RBEP*, n.º 99, pág. 22 (1).
- MARQUEZ, D. "Renovação Didática do Ensino Médio". In *RBEP*, n.º 100, pág. 272 (1).
- NISKIER, Arnaldo. *Administração Escolar*. Edições Tabajara, Rio de Janeiro, G.B., 1969, 245 págs. (5).
- NÓBREGA, Vandick. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. 1.º e 2.º vols. (1)
- NERICI, I. *Introdução à Didática Geral*. Ed. Fundo Cultura, Rio de Janeiro, G.B., 1960 (2).
- "Formação do Professor do Ensino Secundário". In *RBEP*, n.º 65, pág. 216 (1).
- NASCIF, Ricardo. *Pedagogia do nosso Tempo* (1).
- NUNES, Maria Thetis. *Ensino Secundário e Sociedades Brasileira* — ISEB, Rio de Janeiro, G.B., 1962 (1).
- NOIL, Victor. *Introdução às medidas educacionais*. Liv. Pioneira, São Paulo, 1965 (1).
- NEIVA, Alvaro. "A Escola secundária e a Formação de Atitudes Democráticas". In *RBEP*, n.º 3, pág. 37 (1).
- NEVES, Carlos de Souza. "A Educação Média e um Melhor Critério de Promoção". In *RBEP*, n.º 110, pág. 330 (1).
- OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. *Mensagem ao Congresso Nacional*, 1960 (1).
- PARKIN, George W. *O Ensino de Segundo Grau. Estudo de Educação Comparada*. MEC — Diretoria do Ensino Secundário, Rio de Janeiro, G.B., 1966, 197 págs. (5).
- PITHON Pinto, A. *A Evolução do Ensino Secundário Brasileiro*. Aula Inaugural na Faculdade de Filosofia da Bahia, 1952 (1).
- Education in Brazil*. Tese aprovada pela University of North Carolina, USA, 1943, 237 págs. datilografadas (1).
- PEREIRA, João Batista Borges. *A Escola Secundária numa Sociedade em Mudança*. Ed. Pioneira, São Paulo, 1969 (3).
- PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*. Liv. Pioneira (1).
- PEREIRA, Luiz e FORACHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*. Editora Nacional (1).
- PENTEADO, Onofre. "A formação do moderno professor secundário". In *RBEP*, n.º 71, pág. 145 (1).
- PONTES, Helio. *Educação para o Desenvolvimento*. Comp. Editora Nacional, São Paulo, 1969, 137 págs. (3).
- RUIZ, Santiago Hernandez. *Organización Escolar*. Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana, México, 1954, 781 págs. (1).
- RENAULT, Abgar. "A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje". In *RBEP*, vol. XXXII, jul.-set., 1959, n.º 75, págs. 3/13 (2).

"A Batalha da educação se trava no Ensino Médio". In *RBEP*, n.º 76, pág. 264 (1).

RIBEIRO, J. Quirino. "Monumentos da Pedagogia Brasileira. Os Pareceres e Projetos de Rui Barbosa". Separata da *Revista de História*, n.º 2, FFCL da Universidade de São Paulo, 1950 (1).

REIS Filho, Cassimiro dos. *Índices básico do Ensino Paulista*. 1890 (1).

RADICE, João Lombardo. *Educação e Revolução*. Paz e Terra, Rio (1).

RODRIGUES, Milton da Silva. "Formação do Professor Secundário". In *RBEP*, n.º 78, pág. 55 (1).

ROVAI, Alberto. "O Ensino Secundário no Brasil está longe de desempenhar sua verdadeira missão". In *RBEP*, n.º 66, pág. 224 (1).

"Em nossa Escola Secundária a Escola e não o aluno é o centro da educação". In *RBEP*, n.º 70, pág. 132 (1).

RUSSELL, Bertrand. *Educação e Ordem Social*. Trad., Comp. Editora Nacional, São Paulo, 1965, 180 págs. (1).

SCHULTZ, Theodoro. *O Valor Econômico da Educação*. Trad. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1967, 101 págs. (1).

SILVA, Geraldo Bastos. *Introdução à crítica do Ensino Secundário*. MEC-CADES, Rio de Janeiro, GB., 1959, 326 págs. (2).

*A Educação Secundária*. Comp. Editora Nacional, 1969 (6).

"A ação Federal sobre o Ensino Secundário até 1930". In *RBEP*, n.º 66, pág. 231 (1).

"Tendências da Educação Secundária". In *RBEP*, n.º 69, pág. 155 (1).

SANTOS, Teobaldo M. *Noções de Administração Escolar* (2)

*Manual do Professor Secundário* (1).

SPERBE, Dalila C. *Administração e Supervisão na Escola Primária*, Editora Globo, Porto Alegre, 1967 (1).

*Problemas Gerais de Currículo*. Editora Globo, 1966 (1).

SCHMIDT, M. J. e FERREIRA, M. L. S. *Orientação Educacional*. Agir, Rio de Janeiro, GB., 1963 (1).

SUCUPIRA, Newton. "Conceitos básicos para uma Filosofia do Currículo da Escola Média". In *RBEP*, n.º 99, pág. 45 (1).

"Princípios da Educação de Grau Médio na LDB". In *RBEP*, n.º 91, pág. 45 (2).

SOUZA, Fernando Tude de. "O problema do Ensino Secundário". In *RBEP*, n.º 28, pág. 544 (1).

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação e o Mundo Moderno*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1969, 245 págs. (1).

*A Educação e a crise Brasileira*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1956, 355 págs. (4).

*Educação não é privilégio*. Liv. José Olympio Editora, Rio de Janeiro, GB., 1957, 146 págs. (7).

"A Escola Secundária em Transformação". In *RBEP*, n.º 3 (1).

*A Educação no Brasil*. Comp. Editora Nacional, São Paulo, 1969 (3).

*A Educação é um Direito*. Comp. Editora Nacional, São Paulo, 1968 (1).

TORFS, Jacques. "Receitas e Despesas com o ensino no Brasil". In *RBEP*, n.º 46, pág. 104 (1).

VASCONCELOS, José Vieira de. "A LDB e as esferas de competência Federal, Estadual e Municipal". In *Documenta*, n.º 7, págs. 109/122, 1962 e *Documenta*, n.º 20, págs. 50/64, 1963 (1).

- VILALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *DBEN. Ensino e Liberdade* (3).  
Recomendações. MEC-INEP-EATEB, Rio de Janeiro, GB., 1968, 27 p. (1).
- VENÂNCIO Filho, F. "Fontes para a História da Educação no Brasil". In *RBEP*, n.º 15, vol. V, setembro, 1945, INEP-MEC, Rio de Janeiro, GB., págs. 369/374 (1).  
*Articulação do Ensino no Brasil*, 1960 (1).
- VIANA, Agnelo Correia. *Educação Técnica*. MEC (1).  
*Oportunidade de Preparação no Ensino Agrícola e Veterinária*, 1949. (1).
- WILLMANN, Otto. *Introdução à Ciência da Educação*. Trad. Editora Globo, Pórtio Alegre, 1952, 221 págs. (1).  
*L'éducation dans le monde*. L'Enseignement Second Degré. UNESCO, Paris, 1963 (1).
- WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 269 págs. (5).  
"Alguns aspectos da expansão do ensino médio brasileiro", in *RBEP*, n.º 99, pág. 133 (1).
- Programa Estratégico de Desenvolvimento, 1968-1970. Vol. I. *Educação e Recursos Humanos*. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, Rio de Janeiro, GB., 1969, 255 págs. (1).  
Esta bibliografia geral dos professores abrange um total de 113 autores e 180 títulos.
- Educação I e II. Diagnóstico preliminar. *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social*. Ministério do Planejamento e Coordenação. Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA), Rio de Janeiro, GB., 1966, 501 págs. (3).  
Vemos que as publicações, na maioria dos casos, não alcançaram frequência superior a 1. Nesta situação figuram, precisamente, 134 referências bibliográficas. Apenas 46 publicações mereceram indicação de mais de 1 professor.
- A Educação que nos convém*. APEC Editora S.A., Rio de Janeiro, GB., 1969, 211 págs. (2).  
No Quadro n.º 18, indicamos as 9 publicações que alcançaram frequência superior a 5, com os respectivos autores.
- La Educación Secundaria en América Latina*. Memoria del Seminario Interamericano de Educación Secundaria. Unión Panamericana, Washington, DC, USA, 1955, 466 págs. (1).  
De acôrdo com a indicação dos professores, aí estão os germens de uma bibliografia básica de ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 2.º GRAU.
- Corrientes de la Educación Media en América Latina*. Unión Panamericana, Washington, DC, USA, 1965, 51 págs. (1).  
Tal bibliografia se completaria com a inclusão de alguns livros que não figuram no Quadro acima, bem como de artigos, conferências e estudos publicados, principalmente, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP.
- Principais Aspectos do Ensino no Brasil* (1).
- Fenômenos da Evasão e Repetência na Escola Primária Brasileira*. Análise e

## Quadro 18 — Publicações Indicadas com maior Frequência

AUTOR	TÍTULO	Frequência
1. LOURENÇO Filho, M.B. ....	<i>Organização e Administração Escolar</i>	8
2. TEINEIRA, Anísio Spínola. ....	<i>Educação não é Privilégio</i>	7
3. SILVA, Geraldo Bastos. ....	<i>A Educação Secundária</i>	6
4. LIMA, Lauro de Oliveira. ....	<i>A Escola Secundária Moderna. Organização, Métodos, Processos</i>	5
5. GOUVEIA, Aparecida Joly e HAVIGHURST, Robert J. ....	<i>Ensino Médio e Desenvolvimento</i>	5
6. PARKIN, George W. ....	<i>O Ensino de 2.º grau. Estudo de Educação Comparada</i>	5
7. NISKIER, Arnaldo. ....	<i>Administração Escolar</i>	5
8. KELLY, Celso. ....	<i>Política da Educação</i>	5
9. WEREBE, Maria José Garcia. ....	<i>Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil</i>	5

206

3.15.2. *Qualidade.* A análise qualitativa das bibliografias oferece situações não muito vantajosas. Em uma dessas bibliografias, com 7 indicações, apenas 4 referem-se, diretamente, a assuntos de ensino médio, o mesmo se verificando com outra, de 8 indicações, na qual encontramos igual número de 4 publicações relacionadas com o ensino médio. Nestes e nos demais casos, percebe-se certa desatualização dos professores em relação a livros e publicações mais recentes e mais específicos, os quais não são mencionados nas respectivas bibliografias. Há, por outro lado, uma falha imperdoável no que respeita ao cuidado que se deve ter com a forma de apresentação da bibliografia. É o que se pode verificar, facilmente, da leitura do trecho que trata da bibliografia geral. O fato mais grave, porém, está na ausência de bibliografia em 4 dos programas de ensino por nós analisados, conforme já tivemos oportunidade de salientar.

No particular dos periódicos, através dos quais se obtém o conhecimento mais atual, também não se pode afirmar que são de boa qualidade as bibliografias apresentadas. Em 6 casos, não encontramos qualquer referência a artigos e outros trabalhos publicados em revistas. Três informantes indicaram apenas 1 periódico e outro professor nenhuma referência fez neste sentido.

Foram os seguintes os periódicos indicados com as respectivas frequências: *REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS* (7); *DOCUMENTA* (6); *EDUCAÇÃO HOJE* (5); *VOZES* (2); *EBSA* (2); *ESCOLA SECUNDÁRIA* (2); *REVISTA DE PEDAGOGIA* (2); *REVISTA DE CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO* (2); *ENSINO SECUNDÁRIO DO CENTRO DE INSPETORES FEDERAIS DE SÃO PAULO* (2); *BOLETIM CIENÇA* (1), *LA EDUCACIÓN* (1) e *NÓTULAS DA ANPAE* (1).

## Bibliografia

- Regimento Geral da Universidade Federal da Bahia (1 e 7).
- Parecer n.º 252/69 — Conselho Federal de Educação. *In* *Curriculos Mínimos dos Cursos Superiores*. 33. Conselho Federal de Educação, Ministério da Educação e Cultura. Separata de *Documenta*, 1968-1969, páginas 8/24 (2).
- SUCUPIRA, Newton. Parecer n.º 632/69 — Conselho Federal de Educação sobre Conteúdo específico da Faculdade de Educação. (3)
- Parecer exarado nos Processos ns. 222 e 223/69, da Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, a respeito de criação de Faculdades de Educação nas cidades de Alagoinhas e Vitória da Conquista. (4)
- NÓTULAS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. N.º 15, julho, 1969. Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, Salvador, Bahia. (5).
- FURTER, PIERRE. *Educação e Vida. Uma contribuição à definição da educação permanente*. 3.ª edição. Editora Vozes Limitada, Petrópolis, RJ, 1970, pág. 74

BRUNER, S. Jerome — *Toward a theory of instruction*. New York, Norton & Co., 1966, 173 p.

208 Sempre que se tenta formular uma teoria didática, cumpre apreciar a educação como decorrência do crescimento humano e do desenvolvimento social. Até agora não foi formulada qualquer teoria satisfatória sobre a vida; continuamos tateando, com algum sucesso nos últimos tempos, em busca de um conjunto de conhecimentos que sirva de base teórica ao controle científico da vida.

Será que realmente compreendemos a função e natureza da "forma, atributo comum a tôdas as coisas, através da qual distinguimos os objetivos e os identificamos, mesmo quando se assemelham ou pertencem ao mesmo gênero ou espécie?"

A forma constitui na verdade fator tão importante que é raro as enciclopédias lhe darem qualquer atenção! Ela representa qualidades ou condições distintas tão uni-

versais que serve até para as coisas imateriais e para o próprio pensamento; porém nossa capacidade de notá-la é limitada pelo estado mental e físico, pela posição e por circunstâncias ambientais. Tudo que é finito, deve possuir forma e se aceitarmos a teoria de que o universo é limitado, temos de admitir uma forma para êle, a qual provavelmente será no futuro observada por astronautas postados fora d'ele no espaço.

As infinitas variações da forma apenas agora começam a ser observadas no terreno da expansão educacional. Os padrões visuais como forma de aprendizagem passaram a merecer atenção favorável dos sistemas de ensino. Através dos símbolos e pela sumária representação das "características de forma" pessoais ou de objetos ou idéias, surgem em nossa imaginação inúmeros detalhes. A arte moderna, conseguiu resultados valiosos liberando a forma do convencionalismo, da realidade e do simbolismo acadêmico, graças à criação de apresentações visuais, sem forma

porém sugestivas, enfatizando assim a necessidade de maior compreensão do fenômeno da forma propriamente dita. Quando Lewis Carrol disse que o Gato Cheshire desapareceu completamente "deixando após ele apenas a sua careta", estava, como grande matemático que era, acentuando a persistência e abstracionismo da forma no centro visual da mente.

A memória visual vai-se tornando mais importante à proporção que diminui o interesse das novas gerações pela leitura como processo de aprendizagem, no esforço em busca do conhecimento tecnológico moderno, a fim de colaborar na nova sociedade em formação. Aprendizagem através do diálogo e da observação unida à prática é melhor que a leitura dos manuais ou a compilação de copiosas notas, constituindo parte integrante do progresso cultural da Humanidade, que se vai processando ao longo de toda a existência. A importância do diálogo, antiga metodologia do ensino, vem sendo restaurada para adultos e jovens. É muito importante distinguir o diálogo planejado e organizado da conversação. Esta degenera facilmente em monólogo, sem levar em conta a contribuição dos ouvintes.

O professor Bruner, em sua nova série de monografias publicadas sob o título *Sobre uma teoria de ensino* imagina quanto deve ter lucrado o escravo de Sócrates em seu desenvolvimento cultural, através dos diálogos com seu amo. Essas monografias apresentam o saber acumulado durante cinco anos de atividades educacionais e foram redigidas em estilo acessível,

na terminologia comum. Seu autor prevê a criação futura de um novo campo de estudos, *Ciências do Crescimento*, destinado a facilitar a evolução humana do estado de total desamparo ao domínio do ambiente. Seis importantes características do crescimento e do desenvolvimento intelectual são destacadas. Comentando a importante contribuição de Jean Piaget, lembra haverem sido suas obras interpretadas principalmente como psicológicas, mas a seu ver elas têm caráter epistemológico. Seu principal interesse é a natureza do conhecimento em si mesmo, como existe nos diferentes estágios do desenvolvimento infantil. Já os processos através dos quais tem lugar o crescimento pouco lhe interessam, aparecendo todos eles englobados numa teoria arbitrária de equilíbrio e desequilíbrio, ciclo intermediário entre acomodação ao ambiente e assimilação do ambiente ao esquema interno. Sua concepção um tanto fácil de equilíbrio *versus* desequilíbrio oferece limitado subsídio para nossa compreensão do crescimento, se comparada à formal e brilhante descrição da natureza do conhecimento que revelam as crianças em cada idade, trabalho descritivo de grande importância.

Apesar disso, essa narrativa formal não representa explanação psicológica do crescimento. Afirma o Prof. Bruner que toda teoria do desenvolvimento deve relacionar-se com alguma teoria do conhecimento em si, e com uma teoria educacional, caso contrário será destituída de expressão.

Aparentemente ele confirma a opinião do comentarista, de que tem

havido exagero no valor atribuído à educação primária para todos, vigente nos últimos anos. As organizações nacionais e internacionais vêm estimulando a aplicação prioritária nesse campo, em âmbito mundial, de energia e dinheiro, sem nenhuma coordenação real com os fatos do ambiente social em que vive a grande maioria da Humanidade em que provavelmente terá de viver ainda por muito tempo.

210 O crescimento mental humano não se processa atendendo a padrões regulares ou matemáticos como se verifica no crescimento físico. O autor chama atenção para os efeitos da educação primária realizada em massa nos novos estados africanos, em fase de desenvolvimento "a pleno vapor", onde não existe suporte financeiro paralelo nem se atribui prioridade à criação de competentes administradores públicos, professores, técnicos etc. Acha ele que isso constitui uma tremenda bomba-relógio, com a invasão das novas áreas urbanas pelos jovens semi-analfabetos que não receberam treinamento específico, perderam o contato familiar e tribal e ali encontram falta de administradores e de professores capacitados em organização e treinamento aptos a manter a estabilidade comunitária.

Claro que não podemos permitir a criação, pelos construtores e desenvolvimentistas, de seus projetos artísticos e estéticos, envolvendo assim os órgãos administrativos locais em despesas excessivas para uma geração única, procurando aliviar pontos de estrangulamento,

curvas e dificuldades que virão prejudicar mais tarde os futuros serviços de transporte, envolvendo reestruturações internas destinadas a tornar habitáveis os edifícios para as condições da vida real. Os serviços educacionais não podem ser funcionalmente considerados instrumentos sociais independentes das perspectivas comunitárias de vida social futura. Acentua o autor a necessidade "de estudar-se o possível antes do realizado, como passo fundamental rumo à mudança social". As ciências do comportamento e sua generalização no que diz respeito às variações da condição humana é que devem servir de ponto central de nossa apresentação do homem, não as particularidades de sua História".

Ainda hoje, o ensino permanece desprovido de teoria geral normativa e as teorias existentes sobre aprendizagem e desenvolvimento têm sido em grande parte descritivas, não prescritivas. O interesse da teoria didática é saber qual a melhor forma de transmitir o ensino, aperfeiçoando o processo de aprendizagem sem preocupar-se tanto com sua descrição.

Dr. Bruner considera quatro os aspectos principais da teoria didática:

- 1) Deve especificar as experiências que mais efetivamente implantam no indivíduo a predisposição para aprender;
- 2) Cumpre-lhe determinar os critérios através dos quais o conjunto de conhecimentos precisa ser estruturado, facilitando assim sua compreensão pelo estudante;

3) Deve estabelecer a seqüência mais eficiente para apresentação do programa;

4) Cabe-lhe especificar a natureza e o ritmo dos prêmios e punições no processo de aprendizagem.

Tomando como exemplo o ensino de Matemática, aborda as diferenças individuais, afirmando que o currículo não deve ser diversificado, com um objetivo geral único. Ensina-mos não para produzir "pequenas bibliotecas vivas" sobre o assunto, mas com o objetivo de obrigar o aluno a pensar matematicamente sozinho, considerando a matéria como faz o historiador, de modo a participar do processo de aprendizagem. O saber constitui um processo, não um produto.

Estabelece ainda as especificações básicas para um curso de estudo sociológico do homem destinado a crianças de 10 anos. Acentuando que quanto mais jovens e principiantes forem os alunos, tanto mais sério precisa ser o objetivo pedagógico do curso na formação da capacidade intelectual dos alunos, expõe a estrutura e a linguagem a adotar e o papel dos instrumentos auxiliares no desenvolvimento humano, na organização social, na apreciação geral da Humanidade. Admite ser importante introduzir o "mito" para os alunos mais jovens, pois embora se alcance melhor controle do ambiente através da ciência moderna, na formação do mito entram os mesmos processos componentes e operações lógicas; familiarizando-se com os sistemas simbólicos, os alunos compreendem os mitos sem precisar aprendê-los. O problema mais persistente dos estudos sociais consiste

em salvar os fenômenos da vida social da vulgaridade. As crianças precisam adquirir consciência da própria estratégia de idéias equivalente ao esforço para decorar matérias.

O sucesso de qualquer curso depende da ação do professor e de suas atitudes; as cinco metas do curso bem sucedido são:

1) Dar aos alunos respeito e confiança nas próprias forças mentais;

2) Estender essa confiança ao poder de meditar sobre as condições humanas e sociais;

3) Proporcionar um quadro de modelos que facilitem a análise da natureza do mundo social e as condições em que o homem se encontra;

4) Transmitir o sentimento de respeito pela capacidade e humanismo da espécie humana;

5) Inspirar nos alunos o sentimento de "processo inacabado" na evolução humana.

Segue-se pequeno comentário sobre o ensino do idioma nacional, sendo opinião do autor que é extremamente importante poder o indivíduo expressar-se e pensar corretamente no próprio idioma. A leitura pode deixar de ser passiva, atuando a língua de maneira mais ativa. Falando ou escrevendo, o homem adianta-se ao processo, enquanto pela leitura ele se atrasa mentalmente. A "forma da mente" resulta, até certo ponto, da internalização das funções inerentes ao uso do vernáculo. Sugere o autor a possibilidade de servir o laboratório de linguagem para que

o estudante verifique o que escreveu, comparando os textos falados e escritos pelas fitas gravadas.

Abordando o problema do interesse em aprender, assinala Bruner que a escola bem administrada apresenta uma ordem e limpeza com que a criança não está familiarizada, impondo-lhe restrições e imobilidade. O aluno pode sentir-se ansioso, estimulado ou aliviado por encontrar-se livre da atmosfera doméstica.

212

Tôda criança possui "motivos intrínsecos" para aprender coisas independentemente do proveito, da atividade que provocam. A curiosidade é um bom exemplo. O interesse diversificado em excesso dura pouco tempo. Tem de haver restrições para que a atenção seja mantida e canalizada para a tarefa em vista. Há motivação intrínseca na vontade de aperfeiçoar-se na ação ou no conhecimento e o sentimento de realização exige esforço de aprendizagem com princípio e fim. Não se conhece a maneira como pode a autoconfiança ser influenciada pela recompensa material. Parece no entanto ser importante essa influência externa. Os estímulos à aprendizagem crescem com o exercício dela ou do contexto em que é exercitada? ou dependem de sua ligação a estímulos para melhoria social, segurança ou fama? Expõe o autor as flagrantes diferenças entre os vários sistemas culturais e níveis da sociedade, quanto ao encorajamento ao impulso para melhorar. Existe sempre uma tendência de base emocional para o homem usar como modelo outra pessoa. O professor impõe assim atitudes visando a determinada matéria e à pró-

pria aprendizagem. Admite-se que os valores básicos nos primeiros anos elementares constituem versão estilizada do papel feminino na sociedade, mais prudente que ousado e caracterizado pela delicadeza.

Acha Bruner que o professor deve representar modelo eficiente de competência no sentido de estar sempre à disposição dos alunos, tornando-se parte do diálogo interno da classe — como elemento cujo respeito se procura obter e cujo padrão se tenta alcançar para si próprio. Outro motivo importante é a reciprocidade, estímulo para colaborar com o grupo em busca de objetivo e base fundamental da sociedade humana estimuladora dos processos de aprendizagem combinada. Adota êle a idéia de que cada qual deve aprender a mesma coisa completamente e da mesma forma, influenciada em grande parte por fatores de "reforço externo".

Confirma o Dr. Bruner a necessidade de mudar-se a forma de educar, para atender aos desenvolvimentos. Sumariamente, mas de forma interessante, assinala o autor os estados de "competição" e "argumentação", que podem surgir quando a criança se defronta com um problema de aprendizagem. Sua sugestão é para que haja "difusão" da atividade intelectual conforme a procura de ação imediata, efeito e impulso, avisando porém quanto à noção muito comum de que o estímulo aos impulsos criativos inconscientes serve necessariamente como instrumento de aprendizagem.

Admite-se em geral que os processos tendentes ao efetivo desempenho cognitivo constituem simples prolongamentos de sonhos e associações inconscientes. Resolver o problema é evitar os problemas para os quais não se vê solução e constituem processos que não se podem considerar da mesma natureza ou tipo.

No capítulo final, recorda o autor alguns pontos debatidos nos capítulos anteriores, acentuando sua convicção de que devemos tentar resolver o problema de relação entre o crescimento intelectual e o ensino escolar, se quisermos que a educação continue a existir como a concebemos atualmente.

Nosso conhecimento sôbre a cultura de hoje, ou a de ontem, transmitido às gerações jovens, está longe de ser completo e a busca de analogias entre o homem e outros animais pode trazer perigosa desilusão.

Abordando a psicologia de uma disciplina, fala da necessidade de se estimular o raciocínio entre os alunos, bem como do valor em se personalizar o conhecimento. Destaca o significado e o papel das avaliações do currículo nas escolas, afirmando que existe hoje noção pragmática sôbre como avaliar de maneira geral o sucesso do currículo, mas o processo precisa ser sistematizado algum dia.

Os trabalhos comentados constituem valiosa contribuição ao pensamento educacional, num estilo de sabor anedótico, numa linguagem simples, liberta da moderna

obsessão com estatísticas e notas de texto, que tornam consativos e ilegíveis os textos educacionais.

O crescimento desordenado da urbanização produz o esfacelamento progressivo dos contatos familiares, vivendo os indivíduos cada vez mais isolados na congestão urbana. O enriquecimento da classe média tende a enfraquecer a moral, alheando-se seus membros das forças trágicas da vida, e desenvolvendo o sentimento de desesperança que a pobreza promove entre os jovens cidadãos.

Talvez o ensino atual se encontre por demais intelectualizado e impessoal.

MICHAEL JOHN MCCARTHY

FERREIRA, Pedro de Figueiredo — *Fatores emocionais na aprendizagem*, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1960, 165 p.

213

Psicanalista radicado na Guanabara, o autor é membro das Sociedades Brasileiras de Psicanálise do Rio de Janeiro e de São Paulo e da "International Psycho-Analytical Association", sediada em Londres.

O livro é resultado de uma pesquisa que tem por objetivo levar a professora a observar o comportamento da criança, e o dela própria, de ângulo ainda não explorado pela escola, para que possa incorporar o conhecimento empírico, obtido por intuição, através do convívio com a criança. Estuda a relação emocional criança-professora, que substitui e amplia a primitiva experiência da criança com o "mundo" ou seja a relação inicial mãe-filho, matriz de tôdas as relações interpessoais posteriores.

Baseia-se no princípio da continuidade genética do desenvolvimento e no estudo do psiquismo inconsciente, considerando que “o fenômeno emocional harmonioso ou desarmonioso resulta da relação entre essas duas condições.”

214 O estudo do homem resume-se, do ponto de vista científico, a um estudo de relações. A educação tem enfatizado a relação da criança com o meio físico (realidade externa) e com o meio escolar e sócio-econômico (realidade objetiva), mas tem ignorado ou esquecido o âmago da questão: “a existência e atuação do inconsciente (realidade interna, psíquica), expressado por meio de fantasias, sentimentos, emoções e representações mentais que se processam num psiquismo maior, em extensão e profundidade, do que o psiquismo consciente. Este psiquismo inconsciente ou realidade interna constitui o determinismo das relações humanas. Foi o reconhecimento dessa atividade mental inconsciente que permitiu a Freud formular o conceito de realidade psíquica, tão objetiva, como fato mental, quanto a realidade externa”. Caracterizando a fantasia, do ângulo da psicologia profunda, esclarece o autor: “a energia que no organismo produz o fenômeno da circulação, da respiração e os demais fenômenos vitais, no campo mental se manifesta como instinto e sua expressão é a fantasia. Fantasia é, pois, a expressão mental do instinto.”

Desafia educadores e administradores escolares, analisando situações vividas na escola e na família para identificar a disponibilidade emocional e as motivações profun-

das daquele que ensina e daquele que aprende, na oportunidade do mútuo relacionamento pessoal.

A responsabilidade escolar vai-se tornando cada vez maior, pois, não se podendo esperar, sobretudo nas grandes cidades, a ação formadora integral da família, nem um número suficiente de especialistas em psicologia profunda para atender a todos os casos de interrupção do desenvolvimento emocional da criança, cada vez mais freqüentes, é preciso recorrer à escola, sobretudo ao jardim de infância, em termos de medicina preventiva. A escola, no entanto, só terá condições para desincumbir-se, a contento, de sua tarefa quando se debruçar sobre a “outra realidade”, o psiquismo inconsciente. Essa parece ser a única forma de ela se habilitar a profundas transformações para constituir-se — com a urgência que a realidade social está a exigir — em “centro de saúde emocional da criança e, em consequência, centro de profilaxia das doenças mentais do adulto”.

Ao que conste, trata-se da primeira experiência de nível científico na abordagem de uma “terceira realidade” — campo específico da Psicanálise — no processo educativo, ou seja o enfoque emocional da aprendizagem. Pode-se negar ou subestimar a realidade emocional, todavia não se pode nem deve negar a ciência que a estuda, pois o que caracteriza a ciência é a existência de campo peculiar de validade e técnica específica da exploração deste campo.

A resistência à aceitação do psiquismo inconsciente é representada na reação contra a Psicanálise.

É por que o “conhece-te a ti mesmo” é tão doloroso que o apêlo de Sócrates exigiu séculos e séculos para ser ouvido. Embora ouvido aquêlo apêlo do filósofo, que se definia a si mesmo como “parteiro de idéias”, o livro em aprêço — um eco daquele apêlo — ainda não encontrou a receptividade que os problemas educacionais estão a exigir. Publicado em dezembro de 1960, teve sua tiragem de três mil exemplares esgotada em poucos meses mas, ao que se saiba, não foi ainda reeditado.

Apesar do impacto provocado pela matéria, o leitor ressent-se, no entanto, de um ponto de apoio. Na procura dos fundamentos teórico-científicos da pesquisa, que deu origem ao livro, para melhor situar-se diante do problema, o leitor sente-se desamparado pela falta de referências bibliográficas. Talvez o fato possa ser atribuído à pobreza de estudos específicos ou à ausência de pesquisas divulgadas na área.

Por solicitação de periódicos especializados, o autor começa agora a divulgar seus trabalhos. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, MEC-INEP, publicou no número 115 (1969), “Como a criança aprende”. Também em 69, a *Revista do Ensino*, da Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, iniciou, no número 121, uma série de doze artigos sôbre “as bases do desenvolvimento emocional da criança no jardim de infância”. O jornal mensal *Arte & Educação*, da Escolinha de Arte do Brasil, conta também, desde setembro de 1970, com sua colaboração regular.

A personagem central do livro é Sula, aluna do jardim de infância, com cinco anos de idade, que vive, com o pai, a mãe e uma irmãzinha de um ano e seis meses, em casa dos avós maternos. Os pais não se entendem, a mãe se lamenta, os avós interferem. A menina foi extraída a ferro e amamentada apenas por 15 dias. Tem dificuldade para se alimentar, dorme mal, sofre pesadelos, é inquieta, voluntariosa, agressiva e ainda usa chupeta. Na escola agride a mordidas e pontapés colegas e professoras, tenta fugir, agarra-se à professora, tenta monopolizá-la, confundindo carinho com agressão: é sóco e abraço, mordida e beijo. A professora percebe a carência afetiva, a angústia, e também a força da menina, e procura ajudá-la, aceitando-a como é ou se comporta, tolerando até certo ponto sua maneira violenta de agir e de expressar afeto. Só mais tarde, ao verificar mudanças na atitude da mãe e sinais do desenvolvimento de Sula, a professora começa a tratá-la como as demais crianças.

215

Um confronto entre o comportamento de Sula no lar e na escola mostra como repete ela nas primeiras experiências no jardim de infância — recorrendo, é óbvio, a meios diversos — as primeiras experiências vividas na relação precoce com parte da mãe, a mama. Concluindo o jardim, Sula frequenta o curso primário, desenvolvendo-se satisfatoriamente. Sua professora se surpreende quando as colegas que atenderam a menina no jardim indagam sôbre sua conduta e aproveitamento, alegando que nada tem a observar, pois “ela é uma criança como as outras”.

A matéria se desenvolve na seguinte ordem: natureza do trabalho/apresentação do caso/fenômeno da transferência afetiva na escola/relação parcial evoluindo para a relação completa da criança com a mãe/a reversibilidade do desenvolvimento emocional/necessidade de um jardim de infância experimental/internalização do objeto perseguidor/regressão e frustração/relação completa de objeto/e socialização da criança.

216

A abordagem dos motivos da ação intencional de educar — com vistas à continuidade do harmonioso desenvolvimento emocional da criança tem, segundo o prefácio de Lourenço Filho, “um sentido prático de grande alcance para o ensino e a organização escolar em geral e se constitui tema de reflexão para o educador, devendo ser considerada não apenas como contribuição científica de grande mérito, mas também como expressão de belo e fecundo ideal de renovação educativa”.

Numa época tumultuada como a nossa, em que se pesquisam as origens das dificuldades dos jovens, em sua busca de autenticidade, expressadas através da crescente onda de insatisfação, rebeldia, violência, *fatores emocionais na aprendizagem* é uma abertura. Representa um passo à frente no autoconhecimento do educador, verdadeira tomada de consciência das profundas implicações emocionais do aluno e do professor na formação e exercício do magistério nos dias de hoje.

GENERICIE ALBERTINA VIEIRA

LATERZA, Moacyr e RIOS, Terezinha Azeredo — *Filosofia da Educação: Fundamentos*. Orientação didática de Léa Ferreira Laterza, São Paulo, Herder, 1971, 412 p. v. I.

Moacyr Laterza e Terezinha Azeredo Rios, graduados em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Moacyr Laterza é professor Adjunto da UFMG, e assessor do Serviço de Documentação das Artes em Minas Gerais.

“Livro de filosofia” — escrevem os autores — “pretende guardar cuidadosamente seu caráter filosófico, ou, pelo menos, *filo-só-fico*”. O texto destina-se a atender e a ampliar as necessidades curriculares das faculdades de educação e dos colégios normais, mas impondo uma diretiva que ingressa no campo específico da atitude filosofante, diante da matéria educacional. Para isso, ensaia diversos modos de aproximação no item “cultura e educação”. Organiza também, uma espécie de *prolegomena* global à matéria e parte para uma análise situacional (tentativa de diagnóstico/prognóstico), subordinada ao *módulo* “filosofia da educação e a problemática cultural brasileira”. Emparelha, ao desenvolvimento temático, a oferta de material pedagógico para seminário, para instrução programada, tudo isso devidamente apendiculado por excertos textuais destinados a comporem o quadro da análise crítica a ser desenvolvida pelo leitor.

APRECIACÃO. A perspectiva quantitativa da bibliografia pedagógica brasileira legitima a asserção de que o País tem podido ofe-

recer um esquadro dos mais razoáveis ao estudo dos problemas gerais da instrução. Desde os trabalhos pioneiros e sistemáticos implantados por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira — entre tantos geradores e gerados a partir do Manifesto da Educação Nova, de 1931 —, e particularmente desde a criação das faculdades de filosofia, em 1935, a bibliografia brasileira de educação e pedagogia acumulou-se, enriquecida com obras, que, mesmo de divulgação de idéias e sistemáticas estrangeiras, exerceram papel preponderante para que outros textos pudessem oferecer importantes caminhos numa óptica de pedagogia científica. A diacronia dessa problemática já foi proposta pelo livro clássico de Primitivo Moacir.

Contudo, nosso “humanismo de contemplação” — para usar-se a frase de Antônio Cândido — foi relativamente infeliz na tentativa de criar fora da faixa do Positivismo, um “pensamento” educacional que fugisse das generalidades utópico-desquisitivas, ou conseguisse aprofundar-se para além das crises eventuais do subdesenvolvimento cultural, geradoras de “filosofias” emergentes. Em suma, o desafio representado pela atitude filosofante, no Brasil, aplicada à educação padeceu dos próprios males da filosofia brasileira — daí as derivações (e os derivativos) sobejamente conhecidos. O importante, nesse primeiro volume da Filosofia da Educação de Laterza-Rios, é a propositura de aceitação do desafio filosofante como tal, isto é, buscando na dimensão do educacional a estrutura própria de uma atitude filosofante dentro do fato

proposto, sem aquêle sarro de esoterização. Mesmo a uma aproximação epidérmica, o livro revela a estrutura mencionada, de tal sorte que se poderia dizer que o vetor deflagrador do processo se compõe no seguinte segmento, que assumiria, para uma visão em síntese, a função de imagem-lôrça, “a realidade da educação é uma *praxis* que se insere no conjunto da *praxis* humana. O sujeito *faz a educação existir*” (p. 36), donde “certo parentesco” que existe entre o filosofar e o educar, considerados como tarefas, atitudes ou gestos humanos” (p. 123) — isso, evidentemente, na medida em que o “filosofar consiste em buscar o sentido real” (p. 149), e o campo dêsse filosofar “já pode ser anunciado não sômente como possuindo *grandeza quantitativa*, mas também uma outra grandeza: aquela que corresponde a uma vontade de lucidez, de autoconsciência” (p. 171).

Os autores pretendem construir, em cada progressiva sucessão do volume, uma verdadeira escala de necessidade, isto é, deflagrar estímulos mentais que se apresentem como necessidades implícitas de quem lê, o que conduz a um progressivo deslinde através da oferta de postulados filosofantes, devidamente sincronizados a alternativas “práticas” (seria êsse o melhor termo?) para o mencionado deslinde. Daí a importância de o leitor acompanhar o livro ao longo e na seqüência de sua linearidade, que se constitui no próprio desafio ao deslinde. Dessa técnica de comunicação, obrigatoriamente há de conduzir-se o leitor também a uma *atitude* filosofante, ou, textual-

mente, conduz o pensamento do leitor para a *prática* de que apenas "a filosofia dá o sentido *filosófico* ao ato do filósofo" (p. 177).

No quadro das necessidades brasileiras, tudo isso parece muito positivo, porque o texto assume a feição de uma comunicação didática periodicamente renovada dentro do esquadro inicialmente proposto, o que terminará por conduzir o leitor a um consciente esforço de co-participação. Essa feição didática é, pois, o estigma da significação e da importância desse livro.

218 Para o apêndice "Filosofia da Educação e a Problemática Cultural Brasileira" poder-se-ia destinar o rótulo de *motivo* subjacente ao longo de toda a obra, o retrato constante de um confronto representado pelo item "cultura e educação" do livro. É, na verdade, um *ensaio* de proposituras ainda didáticas, com o que se pretenderia um envolvimento filosofante das diversas experiências educacionais do País, ou, mais do que isso, de todas as pessoas que em alguma circunstância se envolveram no processo teórico/prático da educação nacional. A busca de uma eventual linha doutrinária nesse apêndice talvez encontre o cerne da posição dos autores nesta asserção: "Somos uma nação que aspira ao desenvolvimento e que tem dado mesmo alguns passos em direção a ele. Ora, a consciência ingênua tem sido um dos pontos-chave do problema da educação de nosso povo. Educação deve ser, antes de mais nada, *conscientização*" (pp. 398-399).

Fica claro que entre a proposição global do texto, seu motivo sub-

jacente, seu procedimento didático, sua estrutura de envolvimento e seus resultados filosofantes há de gerar-se uma resultante polêmica. Ainda isso pode ser promissor, porque o livro mantém um passo-de-marcha de constante repto aos especialistas e estudantes de educação.

NAIEF SAFADY

HOME, Lloyd... — *How to Use Contingence Contracting in Classroom*, Champaign, Illinois, 3 ed. rev., 1971, 130 p.

Os autores deste livro, Lloyd Home, Attila P. Csanyi, Mary An Gonzales e James R. Rechs fazem parte de um grupo de psicólogos que vem trabalhando em instrução programada e em técnicas de motivação, numa posição em psicologia desenvolvida em acordo com os trabalhos de B. F. Skinner. O Dr. Home é conhecido por seus trabalhos tanto na área de motivação como na de instrução programada onde vem desenvolvendo idéias básicas para associação desta tecnologia com o ensino através do computador.

O livro é um texto programado do tipo linear que tem por objetivo explicar um método extremamente efetivo para a motivação de estudantes da escola elementar e do grau médio e que já foi objeto de várias pesquisas. Após a introdução e uma breve parte em que os autores expõem os objetivos do programa, a sua fundamentação teórica, suas características e quais os testes critério, ensinando o leitor como aproveitar melhor o texto, seguem-se as duas partes em que o livro está dividido.

A primeira delas é constituída por seis capítulos, nos quais o leitor obtém informações quanto à fundamentação teórica desta tecnologia, como funciona, como se relaciona com o currículo escolar, como deve evoluir e de que forma se lhe opõe resistência ou oposição e como estas podem ser rebatidas.

A segunda parte é mais prática e ao término dela, desde que tenha completado satisfatoriamente o teste final consideram os autores que o leitor deva estar apto a estabelecer um sistema motivacional, na base de contrato, em sala de aula. Esta parte compreende quatro capítulos que dão informações precisas e sugestões práticas de como preparar o material, organizar a sala de aula, administrar a classe, avaliar e corrigir as eventuais falhas que surjam no sistema de motivação.

APRECIACÃO — O conteúdo deste trabalho é relativamente novo em Psicologia, uma vez que apenas na década passada se intensificou a pesquisa nesta área, tendo ela abrangido primeiro a área dos excepcionais para posteriormente alcançar as classes comuns. A obra poderia ser muito enriquecida se os autores, na introdução, fizessem um breve histórico do desenvolvimento desta tecnologia de motivação. Além disso, poderiam mostrar como tem sido ela a resposta adequada a muitos dos problemas de aprendizagem com que se defrontam professores de crianças e adolescentes. Certamente, isto poderia contribuir para a informação e a formação do leitor que possivelmente teria maior interesse na aprendizagem do sistema

contratual como meio de garantir a aprendizagem.

Exceto pela ressalva apresentada no parágrafo anterior o texto programado é de grande atualidade quer quanto ao conteúdo, quer quanto à forma. O simples fato de em menos de um ano terem sido feitas três edições do livro mostra a sua aceitação. Aliás, dado o fato de responder efetivamente às demandas docentes e que pouco temos a oferecer neste setor como medidas realmente práticas e funcionais, era de se esperar que o livro tivesse o êxito que vem tendo nos Estados Unidos.

Os autores ensinam como os princípios do reforço, desenvolvidos por Skinner e seus colaboradores, podem atuar em sala de aula através de uma programação sistemática das contingências reforçadoras. Considerando o indivíduo como foco da instrução, destacam a importância do respeito mútuo entre professores e alunos e o papel da criança na administração das contingências de modo que ela progrida independentemente para alcançar seus próprios objetivos.

Considerando que nem sempre nossos professores estão adequadamente informados quanto às bases skinnerianas das técnicas motivacionais e de modificação de comportamento, embora o texto programado se tenha mostrado efetivo para ensinar o estabelecimento das contingências na base contratual, parece que seria conveniente, pelo menos de início, que o professor contasse com a assessoria de um psicólogo escolar que dominasse as técnicas de emprêgo da análise experimental em sala de

aula, o que, certamente, diminuiria o risco de êrro no estabelecimento do sistema. É verdade que uma parte do texto programado objetiva ensinar o professor a reconhecer as falhas no sistema implantado e métodos para remediar os erros, porém é muito sucinta e pressupõe que os professores já estejam vendo o ensino como uma técnica científica que requer avaliação periódica constante e, infe-

lizmente, isto não é verdade, pelo menos no Brasil e nos termos de avaliação e medida propostos pelos skinnerianos. De qualquer forma, trata-se de um livro de grande utilidade e que pode ensinar ao professor o uso de uma técnica efetiva de motivação desde que realmente atente para todos os detalhes destacados pelos autores.

G. PORTO WITTER

### **A Meta do Ensino Integrado**

O trabalho desenvolvido no decorrer de vinte séculos de história levou o homem moderno à situação que desfruta hoje. Foi a pesquisa científica — realizada com êsse, ou qualquer outro nome — que permitiu à geração atual o domínio do átomo e do espaço, e a esperança de controle sobre múltiplos fenômenos de ordem biológica. Vindo timidamente do fundo da idade clássica, a ciência assumiu, na nossa época, a cidadania do mundo.

Construídos pouco a pouco, graças a descobertas feitas aqui e ali, vários setores ou áreas científicas foram, no correr do tempo, tomando fisionomia própria, individualizando ciências particulares, com objetivos específicos e limitados, e metodologia própria. Essa individualização foi condição determinante do desenvolvimento de cada uma, graças à atenção dirigida pelo especialista a objetivos restritos. Realizou-se o progresso global

da Ciência pela soma dos avanços havidos nas ciências particulares. Foi a fase analítica do pensamento científico, aquela que frutificou na multiplicidade de especialistas monodisciplinares, capazes de ir ao ponto mais profundo de um problema surgido em seu campo sem preocupar-se com incógnitas vizinhas e coexistentes. Embora essa fase não esteja, nem deva estar, encerrada, é relevante considerar que, já neste momento, é de tal ordem e volume o acervo de informações disponíveis em todos os campos científicos, que uma visão global pode ser oferecida àqueles que desejam compreender a ciência para divulgá-la, utilizá-la ou fazê-la progredir. Perde sentido, assim, a compartimentagem estrita de ciências particulares, para ganhar relevo o sistema interdisciplinar pelo qual a "circunstância", o "fenômeno", são vistos com enfoque global, no qual se integram os aspectos particulares de sua entidade.

Não se deve confundir a visão sintética referida, a qual supõe nu-

meras operações analíticas prévias, com a visão sincrética do primitivo, quase ou totalmente empírica, apoiada nas aparências. A ciência de hoje, ilustrando o dito — “um momento de síntese supõe anos de análise” — apresenta-se atraente para o espírito humano, porque assume o aspecto de um conjunto lógico, organizado e coerente.

A significação disso é imensa para o indivíduo que inicia atividades em área científica, pois só a perspectiva de um universo suficientemente conhecido inspira a atração pelo ainda desconhecido, que passa a representar mancha escura numa paisagem em plena luz. O pequeno ponto opaco, destoando da fulguração circundante, constitui desafio para o cérebro do cientista real que deseja conhecer *como* e *porquê*, necessitando para seu próprio repouso, da certeza, ainda que relativa, da especificação de determinada causa para um conhecido efeito.

Pierre Auger afirma que uma das características mais notáveis do esforço científico atual é aquela que se traduz pela tentativa de, para a interpretação dos fatos, lançar mão de todos os recursos da ciência, sem levar em conta as antigas divisões que delimitavam, cerceando-as, as diversas disciplinas ou setores do conhecimento.

O “fenômeno” retoma a importância que já teve um dia, importando este ou aquele ângulo, esta ou aquela face, apenas, como integrante de um *ens* que deve ser conhecido e interpretado como tal, íntegro e completo.

Nesse espírito inserem-se as principais linhas da investigação científica de nossos dias. Realizando o ideal dos gregos dos quarto e terceiro séculos antes de Cristo, o conhecimento parece alcançar, hoje, o estágio dos “sistemas unitários de pensamento”, entendidos estes dentro dos parâmetros da moderna Filosofia da Ciência.

A filosofia do ensino integrado se apóia na idéia de que, se na vida, no desempenho cotidiano, o homem enfrenta os fatos, na complexidade com que eles ocorrem, é conveniente que, na escola, o aluno se habitue a encarar os fatos como entidades complicadas, exigindo reflexão, para subsequente análise, adequada tanto a seu todo, quanto a cada uma de suas partes integrantes. É a preservação da dualidade simultânea — aspecto particular e aspecto geral — que visa o ensino integrado, na presunção de estar preservando a identidade do fenômeno para conhecimento correto.

#### DINÂMICA DO ENSINO INTEGRADO

Na prática, o ensino integrado busca pôr em loco *assuntos* que importam para a formação pretendida pelo estudante, a fim de que sejam examinados exaustivamente, levado em conta o nível de conhecimento desejado. O assunto escolhido passa a funcionar como um núcleo de interesse, e pela característica que tem de aglutinar instrumentalmente as diferentes metodologias necessárias ao estudo de seus vários aspectos, passa a denominar-se *núcleo-abrangente*. Quando estruturado, o núcleo abrangente deve apresentar-se co-

mo um bloco organizado de informações relativas ao assunto enunciado, assegurando dêste uma visão global não deformada, e uma compreensão analítico-sintética.

A soma dos núcleos abrangentes de um currículo organizado na filosofia do ensino integrado, deve dar como resultado mínimo a vivência das “experiências de formação”, essenciais ao desenvolvimento futuro da atividade visada como objetivo curricular.

O ensino integrado procura adaptar-se às condições do moderno conhecimento, tentando colocar ao alcance do aluno que busca informações e formação blocos organizados de conceitos e afirmativas capazes de mostrar a unidade da Ciência, na multiplicidade de suas abordagens para conseguí-la.

É lícito conceituar o ensino integrado como o sistema que usa núcleos de interesse como ponto de partida para a obtenção do conhecimento científico. A exemplo do *core curriculum*, já usado como sucesso no ensino fundamental, o “ensino integrado”, em nível universitário, busca pôr em evidência assuntos capazes de despertar a curiosidade do estudante, estimulando seu espírito analítico, sua capacidade de generalizar e, tanto quanto possível, o seu poder criador.

O ensino integrado usa a trilha traçada pela natureza mesma do espírito humano, para a aquisição do conhecimento. Portanto, nêle, o *concreto* — o fato, o fenômeno — assume o papel principal. Será em função dêsse concreto que fluirão as operações mentais, capazes

de permitir afirmativas, comparações ou deduções. Mas, para tanto, para produzir êsse efeito, o concreto visado deve ser perfeitamente conhecido, o que supõe o exame de todos os seus ângulos e faces, de sua intimidade, de seu relacionamento à circunstância. Êsse exame, êsse estudo, exige o uso de instrumentos adequados a cada particularidade posta como objeto de conhecimento, ou seja, das disciplinas científicas com sua própria metodologia.

Nisso consiste a essência do ensino integrado que, dessa forma, se diferencia do ensino hoje corrente em nossas escolas superiores. Enquanto no ensino tradicional o enfoque se dá sobre as *disciplinas* — postos como centrais os objetivos destas — no ensino integrado os assuntos (fatos ou fenômenos) assumem a posição central, enquanto as disciplinas passam a funcionar como recurso para o seu esclarecimento. Podemos dizer, em outras palavras, que, enquanto num a disciplina é *meta*, no outro a disciplina é *meio*.

Num e noutro, portanto, aparecem as disciplinas — nesta designação entendidas, embora não com muita propriedade, as subdivisões da ciência possuidoras de objetivo peculiar e de metodologia própria para o alcance de seu objetivo, por exemplo, a microbiologia, a anatomia, a bioquímica. Como em ambos os sistemas de transmissão-recepção de conhecimento é imprescindível o domínio dos instrumentos que permitem alcançar os objetivos disciplinares, não é aí que reside a diferença entre êles, mas, sim, na filosofia que os preside.

Exatamente por isso, é preciso acentuar que a simples contigüidade, ou mesmo entrosamento de disciplinas que usam metodologias vizinhas, não constitui integração.

Num currículo integrado, o núcleo abrangente constitui a chamada unidade curricular, podendo esta representar uma, ou mais "unidades de ensino" ou "unidades didáticas".

## DOIS OBJETIVOS

Cada unidade curricular tem seu objetivo imediato — o conhecimento do assunto ou tópico que caracteriza o núcleo — devendo enquadrar-se, em última instância, no modelo de "formação" pretendida, que constitui o seu objetivo imediato.

224

Preside à seleção das unidades curriculares a clarificação dos objetivos visados pelo currículo, como um todo. Assunto do âmbito da pedagogia, não pode ser posto de lado em qualquer entidade de ensino, seja qual for o seu nível, especialmente numa época em que as cambiantes forças que atuam sobre a escola decide da adequação desta, ou de sua obsolescência.

Enunciados os objetivos curriculares, passam estes a constituir a linha de horizonte para a perspectiva de todas as unidades curriculares, mesmo daquelas que podem parecer distantes dele. Isso significa que só podem ser escolhidas como unidades curriculares aquelas cujos núcleos (assuntos) caibam no espaço ideal de uma linha espiral ascendente, cuja origem se

coloca na primeira unidade curricular considerada base e fundamento para o alcance do horizonte teórico do currículo.

Em sua primeira fase de existência, pois, a unidade curricular aparece como um projeto no qual deve estar, em potencial, todo o saber humano relativo ao assunto que ela objetiva. É da desagregação das partes do Projeto, num estudo analítico de profundidade, que resulta o programa a ser desenvolvido, o qual precisa ser harmoniosamente equilibrado pela integração das várias disciplinas necessariamente presentes.

## DESENVOLVIMENTO DAS UNIDADES CURRICULARES

Para uma informação mais completa no tocante ao assunto, particularmente ao desenvolvimento de um currículo integrado, remetemos os interessados ao documento que divulgou a experiência brasileira levada a termo por Paulino Guimarães Jr., o idealizador e coordenador do Plano Piloto de Ensino Integrado. Todavia, num esboço rápido do tema lembraremos que o desenvolvimento das unidades curriculares está estreitamente vinculado à idéia de grupo docente cooperante e harmonioso, representando um verdadeiro *team teaching* para o qual o resultado do conjunto é mais importante do que o desempenho de cada um, embora resulte aquêle da combinação deste.

A importância da disciplina não é medida por carga horária, nem na unidade curricular, nem no currí-

culo como um todo; ela é medida pela adequação dos conhecimentos que oferece, no momento exato e na proporção exatamente exigida. A avaliação do aproveitamento do estudante é feita em função do núcleo abrangente, não sendo possível considerar conhecido o assunto se um de seus aspectos fôr pôsto de lado: isso significa que não há aprovação "por disciplina", embora seja a disciplina o elemento decisivo. parcial do grau de conhecimento do assunto versado.

Dentro do sistema de *créditos de escolaridade* — o que melhor se adapta à filosofia do ensino integrado — a unidade curricular passa a ser o bloco programático a que são atribuídos créditos, sendo ela, também, objeto de exigência, ou não, de pré-requisitos, representados por outras unidades curriculares.

## EXEMPLO EM CURSO

O Ministério da Educação e Cultura tem, em andamento, um Projeto de Ensino Integrado que se desenvolve em três Universidades Federais, neste momento. Implantado na área biológica, está cobrindo atualmente o "1.º Ciclo de estudos", sendo, portanto, comum, em sua primeira etapa, a todos os alunos que ingressaram na referida área. Estabelecido como objetivo do referido primeiro ciclo comum, da área biológica "o oferecimento, ao estudante, de uma visão ampla dos aspectos dos fenômenos biológicos existentes nos reinos animal e vegetal, representados tanto pelos simples organismos monocelulares quanto pelos complicados organismos dos animais

superiores", em vista dêle selecionaram-se as *Unidades Curriculares* — quatro — a saber:

- 1) Célula,
- 2) Ciclo celular,
- 3) Tecidos,
- 4) Sistemas.

No estudo completo dessas "unidades" intervêm, atuando orquestradamente, as seguintes disciplinas: bioquímica, biofísica, genética e evolução, embriologia, histologia, anatomia e fisiologia; a microbiologia pode aparecer, oferecendo exemplos de fácil alcance para a compreensão da fisiologia e da morfologia das organizações mais simples, preparando o estudante para acompanhar fenômenos mais complexos.

225

A carga horária prevista para o desenvolvimento dessas Unidades é de, no mínimo, 750 horas, compatíveis com dois períodos (um ano letivo) de trabalhos escolares que se desenvolverão em comum, acompanhados por todos os estudantes inscritos no 1.º ciclo de estudos da área biológica.

Ao término das quatro Unidades referidas, o estudante terá uma visão geral dos complexos fenômenos biológicos, inclusive do organismo do homem, aprendendo a importância do relacionamento entre forma e função, equilíbrio fisiológico e condições ambientais, conhecendo origem e evolução etc. O progresso obtido pelo aluno vai sendo paralelo em todos os ramos científicos em que se subdivide a

Biologia, permitindo um aprendizado lógico do conjunto que representa seu objetivo de estudo.

É nítida a vantagem deste sistema sobre o sistema disciplino-cêntrico, pois este oferece informações unilaterais, deixando ao estudante o encargo de coordená-las para integrá-las no objetivo global, polimorfo, de cada tópico. Como nem sempre a ligação é óbvia, frequentemente o objetivo do ensino não é alcançado, gerando, não raro, desinteresse pelo aprendizado.

No desenvolvimento do Projeto referido prevê-se a utilização do mesmo sistema de Unidades Curriculares quando, ultrapassado o primeiro ciclo de estudos, os universitários venham a dirigir-se a ciclos ulteriores de estudos de diferenciação crescente, em termos de formações específicas.

### SEM PERDAS

Atendendo às exigências da psicologia no seu mais amplo sentido, o método de Ensino Integrado também economiza forças de docentes e discentes como conseqüência da ordenação, sem repetições (que são desperdícios) dos assuntos versados. A economia alcança, ainda, os aspectos materiais do estudo (gasto de reagentes, desgastes de aparelhos e equipamento etc.) representando, pois, em última análise, aproveitamento total dos recursos disponíveis.

O Projeto Governamental a que nos referimos, subprograma da "Operação Produtividade no Ensino Superior", conhecido pela sigla (Projeto) EIEP, tem ainda um

segundo objetivo de características tecnológicas — o uso do Ensino Programado — para implementar as conquistas feitas pelo Ensino Integrado na problemática do nosso Ensino Superior, assunto que será tratado em outra oportunidade.

### ENSINO INTEGRADO E A UNIVERSIDADE MODERNA

A avaliação do significado que terá a adoção do sistema de Ensino Integrado, no panorama universitário brasileiro só poderá ser feita se considerarmos, no mundo, a posição atual das entidades destinadas a oferecer ensino de nível superior.

No mundo em que vivemos, afirma-se como um paradoxo a posição da Escola Superior, da Universidade, *lato sensu*. Tendo, em conseqüência da constante e acelerada evolução científico-técnica, deixado, aparentemente, de ter condições para oferecer ao indivíduo que escolariza, uma bagagem de conhecimentos e habilidades capaz de servi-lo no decorrer de sua vida de atividade profissional, ganhou, em contrapartida, a confiança das coletividades que vêem nela a única esperança de alcançar capacitação para acompanhar os progressos dos tempos modernos. Transpostos os seus umbrais por um número crescente de alunos ávidos de conhecer e de saber-fazer, vê-se a universidade, frequentemente, acusada de promover frustrações por não dar, a todos os que a freqüentam, a satisfação das amplas expectativas formuladas.

Não seria necessária a acusação para tornar a universidade consciente de suas falhas e de sua impotência relativa. Ela as conhece, mas conhece, também, o papel insubstituível que desempenha na comunidade humana que a pressiona, exigindo dela cada vez mais; por causa dessa consciência, debruça-se a universidade sobre a história de seu passado e sobre o futuro que lhe lança o presente, tentando, pela análise dos fatos disponíveis, solucionar os problemas que enfrenta. Nem outra coisa tem procurado a UNESCO ao promover conferências, colóquios e mesas-redondas sobre ensino universitário, tratando do acesso aos cursos, do planejamento acadêmico, da versatilidade dos estudos, da adequação mútua entre formação e necessidades coletivas, ou seja, entre mão-de-obra e mercado de trabalho, sem esquecimento do equilíbrio necessário entre atividade útil e a satisfação dos anseios individuais... Todavia, como cada um dos tópicos referidos, e muitos outros que deixamos de lado, apresenta uma enorme multiplicidade de facetas, multiplicam-se as tentativas de equacionamento dos dados, avolumando-se, muitas vezes sem resultado aparente, os estudos sobre a problemática universitária da época atual — fenômeno observado, também, no Brasil.

É inegável que o acervo de conhecimentos disponíveis, hoje, ultrapassa de muito a capacidade intelectual do mais privilegiado dos homens. Parece fora de dúvida, também, que são imprevisíveis as dimensões do horizonte do saber que será atingido em futuro não muito remoto, e que tornarão obsoletas as ditas sofisticadas téc-

nicas do presente. As afirmativas atualizam, dramaticamente, o adágio antigo: "a arte é longa e a vida é breve", e impõem a busca de instrumentos que permitam tornar rentável ao máximo a "brevidade da vida" perante a "extensão da arte".

Daí a importância que vem assumindo a pesquisa no campo da educação superior. Pesquisa pedagógica, confinada outrora ao âmbito do ensino fundamental, deram-se, hoje, nos domínios da universidade, significando a análise do próprio ensino universitário, oferecendo promessas sedutoras. Ela vem respaldada pelos conhecimentos que a biologia, a psicologia, a antropologia e a sociologia (para não citar outras ciências capazes de oferecer-lhe subsídios) conquistaram, e aponta para a importância da consideração da personalidade humana como um conjunto orgânico que reage como um todo aos estímulos oferecidos, nunca estática, impossibilitando, portanto, a aceitação da idéia de que só na infância ou na adolescência sejam úteis atenções ligadas a seu comportamento.

E as conquistas da investigação pedagógica ou didática questionam as estruturas docentes; apontam para a importância da reavaliação dos fatores que, um dia, determinaram a aceitação de uma filosofia da educação superior que parece deixar de atender, agora, às imposições de novas coordenadas.

Já foi dito que o homem do nosso tempo descobriu que a atualização de seu poder potencial depende, em larga escala, de sua capacidade de resolver problemas. Essa capa-

cidade pode ser avaliada grosseiramente pela relação positiva existente entre o número de informações que um indivíduo possui, e o número de situações novas que deve enfrentar, na unidade de tempo. Quanto mais informada a pessoa, relativamente às situações prováveis em que irá encontrar-se, tanto maior a possibilidade de êxito. Sabido que os progressos científicos — hoje obtidos em ritmo acelerado — geram, diuturnamente, situações novas na face da terra, passa a ser corolário da capacidade de viver bem a exigência de adequada formação científica, pelo menos para aqueles que pretendem dedicar-se a atividades diferenciadas, dentro das coletividades humanas.

228 A formação científica se traduz, na prática, pela capacidade que o homem adquire de manter, ao longo da vida, uma atitude de crítica construtiva que leva à recusa do *mais ou menos* e à exigência de *explicações coerentes* para os fatos observados. É essa formação científica a mola que impulsiona, permanentemente, o progresso do Saber. E é dentro desta óptica que adquire importância a formação oferecida pelo método do ensino integrado, ensino interdisciplinar, como interdisciplinar é a Ciência moderna.

M. A. POURCHET CAMPOS

*O Estado de S. Paulo*, — 10-10-71.

### **Novas Técnicas para Promover a Educação**

Realizou-se recentemente no Rio de Janeiro a "I Conferência Nacional de Tecnologia da Educação

Aplicada ao Ensino Superior", patrocinada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Participaram do conclave o Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, o Exmo. Sr. Ministro do Planejamento, vários professores e educadores estrangeiros, como os Drs. William Moore, Robert F. Horn, B. Charles Leonard, Gabriel D. Ofiesh e William Harris, e um grande número de professores e especialistas em educação, associados a vários órgãos de ensino e pesquisa do país.

Várias conferências foram feitas pela manhã, destacando-se, por exemplo, as do professor W. Harris (Sentido e conceito da tecnologia da educação), do Prof. Gérard P. Gavini (O ensino programado), dos professores Kenneth Stetten e Warren Moy (Ensino assistido por computador) e do professor Charles Leonard (Micro-ensino), para aludir às que foram feitas pelos ilustres visitantes do exterior.

No período da tarde, os participantes se distribuíram em grupos, debatendo temas relacionados com os das conferências matinais.

À noite, enfim, os relatores dos grupos organizados no período da tarde comunicavam aos plenários as suas conclusões e obtinham, para solução de questões específicas, a assistência dos especialistas mais qualificados, particularmente os visitantes estrangeiros.

A reunião foi proveitosa, acreditando-se que houve possibilidade de troca fecunda de idéias e impressões — que hão de, por certo,

mostrar-se de real valia para uma alteração do sistema de ensino do Brasil.

As anotações que se seguem são superficiais, mas procuram retratar o que aconteceu durante o congresso, dando realce a alguns pontos de maior interesse.

### *Tecnologia da Educação*

A expressão é vaga. Mal interpretada, pode causar confusão. A Comissão de Tecnologia da Educação da Universidade de São Paulo procurou delimitar o significado da expressão, dizendo:

“(1) Tecnologia da educação é a aplicação sistemática, em educação, de princípios científicos...”

(2) ... é o conjunto de materiais e equipamentos mecânicos ou eletro-mecânicos empregados para fins de ensino...

(3) ... é ensino em massa...

(4) ... se refere a sistemas hominens-máquina.

A tentativa de caracterização esbarra em dificuldades sérias. A tecnologia da educação não pode ser, a um tempo, “aplicação”, “conjunto de materiais” e “ensino em massa”, referindo-se, por outro lado, a sistemas. Em verdade, a TE é tudo isso, talvez, mas seria preciso formular a caracterização de modo menos ambicioso. Procurando abranger, numa definição, o que aparentemente não podia ser deixado de lado, o grupo de TE da USP alargou demais as idéias, deixando que o assunto, afinal, continuasse vago — sob o rótulo

“TE” cabe, segundo se depreende, tudo aquilo que se chamava “pedagogia” ou “didática”, não se esclarecendo o seu significado.

Menos ambiciosa, segundo nosso modo de ver, a “definição” proposta por Ofiesh, que delimita com melhor precisão o significado de TE. Diz o professor Ofiesh:

### *Origem da expressão*

“A palavra ‘tecnologia’ deriva de ‘techne’, significando ‘arte’ ou ‘ofício’ e de ‘logos’, significando ‘estudo de’. Contudo, ... é uma palavra perigosa porque embora dê aparência de ser científica, não o é. É a aplicação de conhecimento científico à solução de problemas práticos — e daí tecnologia educacional, que seria a aplicação de conhecimento científico à solução de problemas da educação.”

229

Contudo, acrescenta o professor, é preciso incluir, na TE, não apenas as tecnologias conhecidas, como as que poderão ser desenvolvidas. Atualmente seria possível identificar cinco tecnologias promissoras, que passam pelos primeiros estágios de desenvolvimento: 1) a do comportamento; 2) a da comunicação; 3) a da instrumentação; 4) a bioquímica e neuro-eletrônica e 5) a da informação. Devemos permanecer alertas para outras possibilidades futuras.

As conquistas mais notáveis têm surgido no setor da instrumentação. A tal ponto isso aconteceu que a preocupação com o “equipamento” (o “hardware”) deixa em segundo plano — embora isso não devesse ocorrer — a preocupação (‘,αλμῆμος,, o) ‘,οσσῶοιδ,, o υιοσ

que *deve* ser de primordial relêvo na formação dos "engenheiros da educação".

O que se torna indispensável, no dizer do professor Ofiesh, é uma "engenharia de sistemas", com uma integração de todos os fatores que se relacionam a um dado objetivo. A educação passa a tomar, como núcleo, o educando, fixando-se, antes de mais nada, a atuação que dele se espera. Em seguida, efetua-se um estudo dos requisitos e potencialidades do estudante, do projeto de estratégias de aprendizagem (com a seleção dos veículos apropriados de ensino), das seqüências em que a matéria a ser estudada se apresenta e dos critérios relevantes para medir a atuação do estudante.

230

O assunto é vasto. Controvérsias podem acumular-se. Dificuldades não faltam, voltando-se, talvez, a tudo aquilo que a caracterização do grupo da USP lembrou.

Seja como fôr, estamos de acôrdo com o Prof. Ofiesh, quando afirma que é preciso, com urgência, "agir": não nos podemos dar ao luxo de aguardar mais, só planejando e discutindo. O que interessa é "fazer", para que a educação, diante da crescente massa de estudantes que bate às portas das universidades, se torne acessível e atinja as suas finalidades.

Na ação que se impõe, dá-se destaque, entre outros, aos tópicos relacionados com a organização e a administração; com o ensino individual; com os testes; com o aconselhamento; com o ensino rural; e

com o tipo de ensino dado aos excepcionais. É preciso, de outro ângulo, cogitar: 1) de equipamentos; 2) do estudo de processos de utilização de tais equipamentos; e 3) da análise do trabalho que pode ser executado com o equipamento. A preparação dos professores, em especial, para que se acomodem à nova maneira de ensinar, é tema de debates e quaisquer tentativas no sentido de se obter melhor rendimento dos mestres devem ser estimuladas ao máximo.

A velha imagem do "professor" vai sendo, lentamente, substituída por outra: a do conhecedor de determinada área, que trabalha em equipes, constituídas por diversos especialistas. Vai-se processando, no caso do professor, o mesmo fenômeno que já se manifestou na área médica: o "médico" foi substituído, gradualmente, pelo "pediatra", pelo "oftalmologista", que trabalham em conjunto, cada qual realizando uma função particular. As equipes de trabalho, portanto, com pessoal incumbido de resolver aspectos específicos da tarefa de ensinar, podem substituir o professor — partes da atividade docente serão realizadas por pessoal apropriadamente treinado, que se reúne para a "montagem" final de uma aula (ou de um curso).

O rendimento obtido dessa forma poderá superar, tudo indica; as mais otimistas expectativas, desde que objetivos sejam fixados, com cautela e bom senso, aproveitando experiências realizadas nos vários centros de investigação de todo o mundo e evitando os erros mais sérios já identificados.

## *Instrução programada*

Não se deve pensar em instrução programada como se ela se reduzisse ao texto-programado — cuja utilidade, muitas vezes, é bastante discutível. Há uma “programação do ensino”. Qualquer professor, na medida em que fixa os objetivos a alcançar, prepara suas aulas, ministra seu curso de acordo com a programação feita, está, em verdade, programando o ensino. Como disse o professor Ofiesh, “se há ensino, então há possibilidade de programar”. Todavia, como o próprio professor Ofiesh fez questão de ressaltar, “pode” não significa “deve”. Isto é, a programação nem sempre se revela útil e há setores em que se torna dispensável o ensino programado — particularmente nos setores em que o elemento humano é de primordial importância. Entretanto, para apresentar o outro lado da questão, é bom lembrar que muitos são os que deixam de programar, usando a desculpa de que a programação é dispensável. Uma boa programação do ensino tem-se revelado, na grande maioria das vezes, altamente fecunda e a programação se faz não apenas com os textos, mas com filmes, diapositivos, vídeos, tapes e até mesmo com as aulas normais.

Preparando, com equipes qualificadas, os programas de ensino, a matéria a ser lecionada se torna acessível a um maior número de interessados. Os alunos podem, assim, estudar por conta própria o assunto que desejam ou que lhes é solicitado nos cursos que acompanham. Os professores, por sua vez, aliviados de sua carga de en-

sino expositivo, podem dedicar-se mais decididamente à preparação de outros programas e podem, paralelamente, devotar mais tempo ao estudante, em regime de atendimento direto.

A programação pode ser realizada com qualquer texto e para qualquer matéria. O que importa, salientou, mais uma vez, o professor Ofiesh, é não adotar a atitude que se tornou comum em certos centros norte-americanos, caracterizada pela sigla “NIHNG” — “not invented here, not good”: se não foi inventado aqui, não é bom. Ao contrário, o que cabe é multiplicar as tentativas, usando qualquer programa já elaborado, aperfeiçoando-o e renovando-o.

No que concerne a esse ponto, os congressistas concordaram que seria de grande utilidade a criação de um órgão (foi sugerido o grupo de trabalho do Centro de Recursos Humanos, do Ministério do Planejamento) que viria centralizar as informações relativas aos programas de ensino do país, evitando, pois, a duplicação de esforços e a distribuição mais apropriada do trabalho a efetuar para ensinar a juventude do Brasil.

Em resumo, não há experiência assentada no que diz respeito ao ensino programado. Não se sabe muito bem o que deve ser feito e como fazer o que se fixou cabível executar. Importa, no entanto, afastar alguns mal-entendidos usuais: 1) o ensino programado não elimina, como se supõe, o professor. Este é ainda mais solicitado, talvez de forma diferente da comum, pois que passa a trabalhar em equipe, realizando tarefas mais

delimitadas e específicas; 2) o ensino programado não leva todos ao saber. Ao contrário, só atende a uma parte da camada estudantil, em condições de empregá-la; 3) o ensino programado leva, com frequência, a generalizações descabidas, destituídas de fundamento. É preciso ter em conta que alguns aspectos do ensino programado podem ser generalizados, mas que isso não se dá com tôdas as suas facetas.

Por fim, não tem muito sentido pedir um "how", no uso da instrução programada, quando nos falta melhor delimitação dos próprios objetivos do ensino. Em qualquer caso, a instrução programada não deve ser confundida com a tecnologia do ensino e esta, por seu turno, não deve ser confundida com o método científico que, por sua vez, se distingue da educação. O que cabe é fixar os rumos da educação; em seguida, aplicar o método científico; daí, usar a tecnologia da educação; enfim, chegar ao "como proceder" da instrução programada.

#### *Custos*

Foi muito discutido o problema dos elevados gastos que se teria de enfrentar ao cogitar da implantação de uma tecnologia de educação. É bem verdade que o uso da TV, dos gravadores, dos recursos mecânicos em geral exige um investimento inicial de grande porte. Mas isso é apenas um aspecto da TE — e, por sinal, aspecto que perde primazia para o "software", em que os gastos podem ser diminuídos. Mesmo, porém, que se possa cogitar, de imediato, dos

equipamentos, a verdade é esta: um tipo de instrução comum (para 1.500 alunos de matemática) realizado nos moldes atuais, exige, ao longo de 5 anos, aproximadamente 250 mil dólares; ao passo que, efetuado com auxílio de computadores, requer apenas 50 mil dólares, aproximadamente iguais aos investimentos iniciais nos dois casos. Esses, pelo menos, são os cálculos realizados por Victor Bunderson, da Universidade do Texas, em palestra proferida em junho de 1970 (em Iowa, no simpósio sobre "Computadores no currículo universitário").

Como se depreende, é vantajoso, a longo prazo, o sistema de ensino moderno, com todo o equipamento, por mais custoso que pareça e por grande que seja o investimento inicial.

#### *Aspectos específicos*

Entre os aspectos específicos, debatidos durante o conclave, merecem destaque os itens: 1) aperfeiçoamento de professores; 2) o "mapeamento de informações".

Quanto ao primeiro item, o que se realçou, nos debates, foi a técnica do "micro-ensino". Quatro ou cinco professores (observadores) formam a "equipe do micro-ensino". Eles praticam determinada habilidade (o objetivo) — que pode ser, por exemplo, a mudança do sistema "palestra expositiva" para o sistema "perguntas". Dão aulas uns aos outros por um período curto (cinco a dez minutos — daí o nome "micro-ensino") e, em seguida, analisam os resultados. Com base nos resultados, dão ou-

tras aulas, aperfeiçoando-se na conquista dos objetivos inicialmente fixados.

A técnica pode ser de interesse, valendo, talvez, para os professores novatos, enquanto se cogita de dar-lhes domínio de uma habilidade particular. Entretanto, é preciso lembrar que o ensino, sob a nova perspectiva, é feito por equipes, com auxílio de equipamentos, de modo que, a rigor, êsse tipo de aperfeiçoamento pode ser dispensável, em bom número de casos. Quanto a nós, acreditamos muito mais no conhecimento da matéria do que no domínio de habilidades muito delimitadas. Sem embargo, a técnica não deixa de ser interessante, facilitando a muitos a tarefa de ministrar aulas sobre temas bem específicos.

De muito maior valia, pareceu-nos, foram as considerações acerca do "information mapping". Trata-se, a rigor, de uma sugestão a propósito do registro, em letra de fôrma, das idéias que o estudante vai examinar em seus cursos. Em síntese, o "information mapping" é um sistema de princípios para identificar, dispor em categorias e interligar as informações requeridas quando se cogita do binômio aprender e estabelecer conexões entre noções.

O sistema pode ser utilizado na preparação de textos. Aqui, o importante é utilizar:

sumários iniciais;

diagramas, cartas de referência cruzada;

questões de "realimentação";

testes de avaliação.

O material se distribui, em "blocos", com títulos bem destacados, colocados na margem da página. Exemplos para utilização dos conceitos são colocados imediatamente após a apresentação dêsses mesmos conceitos. Ao fim de cada "bloco" estão as palavras do "vocabulário conexo", que o leitor precisa conhecer (e recordar) para tornar viável o domínio da matéria. Questões são apresentadas, logo após os exemplos, para que o leitor verifique o que sabe e o que lhe falta reexaminar, para boa compreensão do assunto.

A verdade é que estamos, de fato, diante de situação nova, em que é preciso introduzir modificações no sistema de ensino. Embora não se saiba muito bem o que deve ser feito, é legítima a idéia de que os experimentos precisam ser estimulados. Dêles virão, em última análise, as sugestões de que temos necessidade, para melhor atendimento da população estudantil.

233

Foi isso, talvez, que os congressistas sentiram, após o conclave, propondo, entre outras, as seguintes iniciativas aqui reunidas sob a forma que nos pareceu mais apropriada:

1. exame pormenorizado das diferenças entre o "software" e o "hardware"; realce do "software"; colocação do "hardware" em seu devido lugar, evitando-se que lhe seja atribuída condição de "fim em si mesmo";

2. pesquisa mais acentuada, para colocação dos alicerces em que se fundará a tecnologia, em qualquer de suas formas;

3. uso das experiências já recolhidas em outros centros em que a TE foi aplicada;

4. delimitação das condições nacionais, visando utilização mais adequada da TE;

5. caracterização da "nova situação da educação", obtida mediante intercâmbio de idéias — efetuada entre tôdas as unidades de ensino superior do país — para que se desenhem, em linhas amplas, o conceito de educação e se configure uma apropriada "filosofia da educação".

A troca de idéias e de experiências, convenientemente estimulada, poderá, para benefício geral, trazer mais luz sôbre as delicadas questões que se colocam diante dos educadores brasileiros. Esperemos que dentro de muito breve nós possamos, de fato, modernizar o ensino, formando os profissionais de que o Brasil necessita.

LEONIDAS HEGENBERG

*O Estado de S. Paulo* — 18-7-71

### **De Rousseau a Piaget, tudo o que é a Criança**

O mundo antigo desconhecia a existência (específica) da criança. Existiam, apenas, adultos de tamanhos diferentes. Foi Rousseau quem descobriu que este "homúnculo", vestido e tratado como adulto, era, de fato, um *ser especial*, com características próprias, perdido e "massacrado" na floresta selvagem do mundo adulto. A partir de Rousseau, os educadores começaram a "inventar" métodos

(*escola renovada*), na tentativa empírica de *respeitar a personalidade da criança*. Mas, faltavam bases científicas e pesquisas de campo que fundamentassem a atabalhoada ansiedade dos educadores em busca de uma *metodologia infantil*. Daí as contrafações que apareceram em nome da "infantilização" das escolas e, como consequência, em nome da mudança das relações entre pais e filhos. Agora mesmo, o Dr. Benjamin Spock, psicoterapeuta norte-americano, que há 22 anos publicou *Como Cuidar e Educar Seu Filho* (*best seller* permanente que já vendeu um milhão e meio de exemplares), está sendo acusado de ser o responsável pela insubmissão atual da juventude americana... por ter encorajado pais e educadores a dar liberdade às crianças. Mas, os problemas não ficaram aí. Se, por um lado, A. S. Neil (Summerhill—Inglaterra) cria a *Liberdade sem Medo* (permissibilidade absoluta para a criança fazer o que quiser, inclusive não ir à aula, mesmo numa idade em que a criança não tem o mínimo poder de deliberação consciente), por outro lado, Maria Montessori propõe, em *Pedagogia Científica*, uma tecnologia pedagógica ultra-rígida (o silêncio, a linha, a disciplina etc.). E, assim, as crianças, como cobaias, começaram a ser submetidas a todo tipo de experimentação, conforme o sentido que os educadores deram às considerações um tanto fantasiosas de Rousseau (*Emílio*). Mas, estava criado o *problema*: uma criança não é um "adulto em miniatura": deve ser tratada como se estivesse ainda num processo embriológico extra-uterino, a ponto de até os juízes

de Menores (também sem nenhum conhecimento da psicologia infantil) encorajarem-se a decidir o que é bom e o que é ruim para as crianças, num mundo cada vez mais complexo, em que os meios de comunicação de massa subverteram todos os tabus arcaicos da *educação familiar* (que ia de uma extrema complacência à mais brutal severidade). O problema, pois, passou, inteiramente, aos educadores. Mas, onde ir buscar elementos científicos para determinar as bases da Pedagogia Infantil? O primeiro grande gênio que penetrou, com um bisturi afiado, no mundo nevoento e sincrético da psicologia infantil foi Freud, que lêz da infância o período de fixação de tôdas as condutas posteriores dos adultos. É imensa a literatura psicanalítica sôbre o mundo da fantasia infantil, servindo de exemplo típico (pela seriedade e competência do Autor) o recém-publicado, em 2.<sup>a</sup> edição (Zahar), *A Criança e Seu Mundo*, de D. W. Winnicott (britânico), livro que deveria ser manual de permanente consulta para pais e mestres de crianças até a adolescência. Existe um problema muito mais grave (porque constitui a base de seu desenvolvimento para atingir o nível adulto da sociedade em que vive). Além dos *problemas afetivos*, a criança tem um problema (se assim se pode chamar o processo embriológico da formação mental) *cognoscitivo* de alcançar o pensamento lógico, que, no mundo ocidental, é hipotético-dedutivo (com as exceções das massas analfabetas e os grupos sociais deficitários ou fechados). É o problema da *Inteligência*. Ora, os behavio-

ristas (americanos) e os reflexologistas (soviéticos), por exemplo, por preconceito e método (para não parecerem "metafísicos", mas pesquisadores experimentais), proibiram-se de examinar o problema da inteligência — as chamadas "variáveis intermediárias" entre o estímulo e a resposta (S-R). Foi quando, na Suíça, a partir de 15 anos de idade (quando publicou seu primeiro trabalho de Biologia), apareceu outro gênio não menos revolucionário e ousado do que Freud, pelo escândalo que provocou entre os experimentalistas, por ter tido a coragem de examinar a "consciência", motivo por que foi acusado de "filósofo"... Há quase 50 anos, numa pertinácia de beneditino e num silêncio que faria qualquer outro desistir, Jean Piaget publicou suas experiências sôbre a inteligência das crianças. Finalmente, as universidades norte-americanas descobriram Piaget (principalmente, quando uma comoção nacional pôs em dúvida o sistema educacional norte-americano, quando os russos lançaram o Sputnik). A colaboradora principal de Piaget foi chamada à América (Barbel Inhelder) para, com uma comissão de cientistas, propor a substituição da "educação programada" (baseada na psicologia do rato) por uma educação da inteligência, da criatividade e do pensamento hipotético-dedutivo (matemáticas). Aceito na América, o mundo inteiro correu às livrarias em busca das obras de J. Piaget e começaram as experiências pedagógicas baseadas nas pesquisas do grande psicólogo esquecido. Tivemos a sorte de, em 1962, descobrir Piaget e fundar uma escola baseada em suas idéias, da qual saiu nossa obra (hoje em

8.ª edição — Vozes) *Escola Secundária Moderna*. Mas, só agora, esta obra está sendo estudada nas escolas normais e nas faculdades de educação, só agora chegou o momento de Piaget no Brasil. Já faz alguns anos que se publicou a *Psicologia da Inteligência e a Psicologia da Linguagem* (Fundo de Cultura) e, mais recentemente, a *Psicologia da Criança* (Saber, n.º 16) de Piaget e Inhelder. Agora, o mercado foi inundado de Piaget. Só a Zahar publicou sete livros fundamentais (*Nascimento da Inteligência, Construção do Real. A Formação do Símbolo na Criança* etc.), e por último *A Gênese do Número da Criança*, obra sem a qual de nada valem as discussões da chamada *Matemática Moderna*, vez que o problema não é da modernidade da Matemática, mas de como a criança aprende Matemática (didática moderna da Matemática). São livros que deveriam, simplesmente, ser oficializados nas escolas normais e faculdades de Filosofia. Mas, englobando tôdas estas subobras (digamos, assim, sem sentido pejorativo), a Recorde publicou *O Raciocínio na Criança*, em que Piaget resume e rediscute todos os outros, mostrando o que seja o *egocentrismo infantil* que a impede de ser objetiva e de raciocinar, por não saber, por exemplo, usar as *conjunções* que estabelecem as "relações", fundamento do pensamento lógico. Tôda "fantasia" infantil (que pode chegar até 10/11 anos de idade) parte deste egocentrismo, donde Piaget falar tanto na "revolução coperníca do EU". Básicamente, a criança — Piaget

demonstra à sociedade — é incapaz até esta idade (com variações abundantes) — é incapaz de *compreender o ponto de vista do outro*, portanto, não pode compreender também o princípio da não-contradição, o princípio da relatividade dos pontos de vista, não tendo interêsse *em provar o que diz* (função da lógica, última etapa do desenvolvimento da inteligência). Já demonstrara na *Gênese do Número da Criança* que o pensamento matemático (e não da Matemática) é a própria característica do pensamento hipotético-dedutivo, fase final de equilibração do pensamento infantil. Que solução Piaget apresenta para estimular a compreensão do ponto de vista do outro (base do pensamento lógico em formação?). *A sociabilidade, a cooperação com crianças da mesma idade, o jogo de regras* que exigem reciprocidade com os demais etc. Aqui entra o terceiro gênio da moderna Psicologia: Kurt Lewin, que criou a Dinâmica de Grupo, técnica de levar as crianças à cooperação e à compreensão do ponto de vista do outro, logo um processo de logicização, além de um estímulo à amorização. Daí têmos enveredado, há cinco anos, por esta via: ensinar o professor a trabalhar com as crianças *em grupo*, promovendo a cooperação (*Dinâmica de Grupo no Lar, na Empresa e na Escola*, Vozes. 2.ª edição). Assim, temos, finalmente, uma metodologia que atende aos problemas da afetividade (Freud) e da inteligência (Piaget) através de um processo de socialização (Kurt Lewin). Tudo isto leva a uma grave conclusão: a reforma da educação que

acaba de ser votada pelo Congresso (por falta de assessoria de um especialista em educação infantil) juntou num só bloco (Curso Fundamental) duas idades de comportamento intelectual inteiramente diferente: a criança de até 10/11 (pré-lógico) com pré-adolescentes de 12 a 15 anos, em plena fase do pensamento lógico proposicional (verbal). Até a idade da inteligência concreta (10 a 11 anos), que compreende o antigo curso primário elementar, toda aprendizagem — Piaget demonstra minuciosamente — apóia-se na Manipulação Concreta que se vai verbalizando, ao passo que, a partir desta idade (últimas séries do antigo curso ginasial), o pré-adolescente desenvolve e trabalha com o pensamento hipotético-dedutivo, o que exige *duas metodologias inteiramente diferentes*. O que se deveria ter feito era um curso fundamental de seis anos (introduzindo nêle as duas primeiras séries ginasiais) e ligando as duas últimas séries do ginasio ao curso colegial, em respeito ao desenvolvimento, altamente diferenciado, de cada etapa da construção do pensamento infantil. Os leitores de J. Piaget, que agora serão milhares, vão logo perceber esta contradição da reforma do ensino, e os professores terão que aprender a fazer dois tipos de planejamento dentro do curso fundamental, sem falar, é lógico, no pré-primário, cuja metodologia é ainda mais, radicalmente, diferenciada.

LAURO DE OLIVEIRA LIMA

*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, GB, de 25-9-71.

## Banco Nacional de Educação

A renda das pessoas provém do trabalho e da propriedade. A renda do trabalho depende do número de horas trabalhadas, do grau de especialização da mão-de-obra (educação formal e no trabalho — conhecimento adquirido) e das qualidades naturais das pessoas.

A renda pessoal antes da tributação é determinada pela distribuição da propriedade e da habilidade; isto é, do capital físico e humano, e, como êstes estão desigualmente distribuídos entre as pessoas, segue que parte da desigualdade de oportunidades e a maior parte da desigualdade de rendas são devidas à distribuição desigual do capital, físico ou humano.

O capital físico está concentrado nas mãos de parcela ínfima da sociedade, e, como êle é responsável pela geração de mais de um terço da renda nacional, a consequência é que a desigualdade de rendas oriunda da desigualdade da distribuição do capital físico entre as pessoas é substancial. A taxação do capital físico ou o seu confisco estão fora de cogitação no atual momento histórico brasileiro como instrumento redistributivo, *devendo a redistribuição de rendas ser alcançada mediante a adoção de políticas alternativas consistentes com o atual quadro político nacional*.

A redistribuição de rendas pode ser alcançada mediante uma acumulação mais sistemática e democrática de capital humano. No momento, os investimentos em

educação (formação de capital humano), apesar de elevados em relação aos níveis de alguns anos atrás, não contribuem tanto quanto seria possível e desejável para a organização de uma sociedade aberta, com plena igualdade de oportunidades para todos os jovens aptos e desejosos de ingresso nas universidades. A razão é a seguinte: as famílias de "status" social mais elevado financiam a educação superior de seus filhos, ao passo que as famílias sem recursos não têm como fazê-lo, e, mesmo que seus filhos sejam aprovados numa universidade do Governo, gratuita, há as despesas do dia-a-dia, elevadas, de difícil financiamento. Além do mais, as dificuldades de ingresso na universidade, para os últimos, são maiores, uma vez que, por não terem nascido privilegiados, nem terem sido criados num ambiente intelectual sofisticado, com acesso às amenidades e à despreocupação das classes mais abastadas, realizam, na maioria das vezes, um curso primário e secundário de qualidade aquém do desejável, precisando, por isso mesmo, de um excelente cursinho pré-vestibular, o qual não podem frequentar devido ao seu alto custo. Nestas circunstâncias, nada mais justo do que oferecer a esses jovens, que conseguem aprovação no vestibular, o apoio indispensável à realização de um bom curso superior, contribuindo para a democratização do sistema de ensino. Se é a escassez de trabalhadores qualificados que explica a diferença na remuneração da mão-de-obra a longo prazo, para se obterem menores desigualdades de renda, o que temos a fazer é aumentar a igualdade de oportunidades no

campo educacional. A organização de uma sociedade economicamente liberal exige a criação de condições plenas de acesso e mobilidade vertical, igualdade de oportunidades e prêmio à "excelência".

O investimento em educação, nos seus vários níveis, é a trajetória moderna mais rápida para atingir esses objetivos. Neste contexto vale destacar os benefícios principais da educação para os indivíduos e para a sociedade.

I) Benefícios recebidos pelo estudante:

1. maior fluxo de renda (rentabilidade financeira);

2. mais opções para obter educação adicional;

3. maior número de alternativas de emprego e opções de escolha entre trabalho e lazer, mais educação formal ou no trabalho, escolha de uma filosofia de vida etc.;

4. opção de seguro (hedging) contra as vicissitudes das mudanças tecnológicas, pois estas frequentemente requerem novo "know-how" e as pessoas mais bem treinadas estão possivelmente numa posição que lhe permite ajustarem-se melhor às novas circunstâncias;

5. benefícios não comerciáveis.

II) Há os benefícios não apropriados pelo estudante e que, em última análise, afluem para a família, os vizinhos, os colegas de trabalho e a sociedade em geral e que são a matéria-prima de uma sociedade moderna.

A simples construção de equipamento material e humano das escolas com número de vagas abundante não constituirá oferecimento de igual oportunidade para todos os estudantes em busca de educação adicional, caso a escola seja paga. A razão é a seguinte: os empresários, quando investem em capital físico, contam com instituições financeiras especializadas que lhes financiem a médio e longo prazo aqueles investimentos; o estudante, mesmo dotado de elevado QI, de iniciativa e agressividade, desejando ingressar na mais rentável das profissões, não dispõe de instituições organizadas de que possa obter financiamento para os seus estudos. A ausência desse tipo de operação no mercado financeiro tem sido, em vários países, a causa principal da falta de acesso a novos níveis educacionais, tanto de graduação como de pós-graduação. O ensino gratuito não resolve o problema porque há, além das taxas escolares, o custo de manutenção do estudante.

A melhor distribuição de renda entre as pessoas, exige maiores investimentos no homem e a eliminação das imperfeições no mercado de capitais responsáveis pelo difícil acesso à educação superior. Conseqüentemente, impõe-se a criação de um fundo especial de financiamento da Educação Universitária, ou seja, um Banco Nacional de Educação (BNE), o qual teria as seguintes vantagens:

i) superar a dificuldade conseqüente do fato de que as instituições de créditos atuais não financiam a educação;

ii) falta de acesso às fontes de financiamento, o que eliminaria um dos mais importantes obstáculos atuais à igualdade de oportunidades na área educacional;

iii) o banco seria o instrumento para eliminar os desequilíbrios entre as estruturas de oferta e da demanda por mão-de-obra de alto nível, porque poderia ser transferida ao estudante uma parte dos custos da educação, financiada mediante empréstimos obtidos do Banco, reembolsáveis a longo prazo, acrescidos dos juros apropriados.

Este reembolso penalizaria a preferência por profissões não essenciais ao processo de desenvolvimento, porque o rendimento esperado em tais profissões é baixo e, assim, liberaria recursos para aplicação em setores mais prioritários, com o corolário de que a procura por diplomas por motivos de "status" seria também atingida.

239

Obviamente, o setor educacional é caracterizado por vultosas economias externas e, por conseqüente, jamais se deveria tentar torná-lo autofinanciável. Além disso, o sistema é atualmente muito ineficiente e não seria razoável que se cobrasse do estudante parte dos custos dessa ineficiência;

iv) as condições do financiamento deveriam estar ligadas à essencialidade de várias formas de mão-de-obra, por exemplo: os setores prioritários, o financiamento poderia ser mais abrangente (cobrindo taxas escolares, livros, manutenção do estudante, montagem de consultórios, se fôr o caso

etc...), o prazo de reembolso poderia ser maior e a taxa de juros cobrada, menor, com períodos de carência maiores etc. ...

O Banco Nacional de Educação poderia e deveria aplicar uma fração dos seus recursos em fins complementares. Um exemplo típico seria selecionar jovens, iniciando o ginásial com elevado potencial de aprendizagem e outras características relevantes, e dar-lhes apoio financeiro para que se matriculassem em escolas de alto padrão de ensino e pudessem adquirir excelente formação inicial, continuando este apoio até a conclusão dos cursos universitários e pós-graduação, se fôr o caso.

240

A analogia com o Banco Nacional da Habitação (BNH) parece proveitosa. A validade da idéia de um fundo federal encontra apoio completo na necessidade de um ataque global do problema, o que não ocorreria se o financiamento dependesse de iniciativas e critérios atomizados. O fundo ou BNE facilitaria a criação de uma política nacional de formação de mão-de-obra de alto nível, com visão orgânica do problema.

Os recursos do BNE não seriam aplicados diretamente pelo Banco, mas mediante a utilização dos serviços das universidades ou da própria rede bancária que no caso fariam a operação de repasse, fiel à boa norma da administração pública que exige fiscalização e controle direto, porém execução indireta.

O obstáculo maior na implantação do sistema provém da dificuldade de criar mecanismos capazes de ga-

rantir o reembolso do empréstimo. A hipoteca, no caso de equipamentos, prédios etc. ..., é o instrumento legal garantidor da operação. Entretanto, a lei proíbe taxativamente a alienação da própria pessoa e dos seus serviços a longo prazo e as demais garantias não são invioláveis. A proibição do exercício da profissão na maioria dos casos é inviável do ponto de vista econômico, pois a sociedade perderia mais com a mutilação do cidadão do que com a perda do empréstimo. Garantias materiais dos parentes nos levaria de volta às desigualdades de oportunidades resultantes do fato de que a propriedade é desigualmente distribuída, frustrando os objetivos motivadores do financiamento público. A solução talvez esteja ligada à cobrança do imposto de renda. As pessoas com nível universitário estão, em geral, enquadradas na legislação do imposto de renda, cuja cobrança se torna cada vez mais generalizada e abrangente na medida em que os dias se passam. O formando recolheria à Delegacia local do IR, juntamente com o imposto, a parcela correspondente ao resgate do seu débito. A evasão sofreria as mesmas penalidades aplicáveis no caso do imposto. O esquema proposto teria a vantagem de contar com o aparato administrativo já montado, evitando a criação de novos órgãos e a duplicação de custos, principalmente fixos, aproveitando a capacidade ociosa do funcionalismo e das repartições. Como o imposto de renda tende a aumentar sua eficiência paulatinamente, é de se acreditar que este fenômeno reforçaria a cobrança do reembolso dos empréstimos. A cria-

ção do cartão nacional de identificação, facilitaria a implementação da medida.

Examinamos as aplicações, isto é, os usos; mas e as fontes de financiamentos? De onde virão os recursos a serem investidos no programa? É necessário, primeiro, entender a natureza do empréstimo. É essencialmente uma aplicação de longo prazo, pois a formação universitária exige de 4 a 6 anos, mais um ou dois anos de carência, e de cinco a dez anos para o resgate. O prazo seria, portanto, de no mínimo dez e no máximo dezoito anos, números estes obtidos pela adição dos limites inferiores e superiores do período de formação, carência e reembolso. Trata-se, portanto, de um horizonte de decisão mais longo do que o envolvido na maioria das operações imobiliárias, atualmente. Os recursos terão, portanto, que ser essencialmente de longo prazo.

Nas circunstâncias atuais, podem-se indicar dois fundos no país de onde poderia originar-se parte substancial dos recursos financeiros do programa e que satisfazem à exigência de ser uma fonte de longo prazo:

- i) os recursos do Programa de Integração Social (PIS);
- ii) os recursos do mesmo programa para os funcionários públicos.

Ambos, aplicados em financiamento reembolsável, com juros, à educação, assegurariam rentabilidade direta aos recursos, os empréstimos renderiam juros e maximizariam os benefícios aos trabalhadores,

pois, além de um fundo de poupança, êle passaria a ser uma fonte que permitiria aos membros futuros da força de trabalho, e mesmo aos atuais, acumularem mais capital humano ou investirem mais em si mesmos expandindo seus fluxos futuros de renda e bem-estar. O PIS justificaria o nome.

A título de ilustração vamos supor que 1/3 (um terço) dos recursos do PIS fôsse investido no financiamento da educação universitária (concessão de empréstimo). Considerando o volume previsto de dinheiro arrecadado pelo PIS, em 1975, ou seja 5 bilhões de cruzeiros, obter-se-ia naquele ano cerca de 1,7 bilhão de cruzeiros, para o programa proposto, imediatamente sem criar novos ônus (impostos), beneficiando milhares de estudantes de nível superior e, o que é muito importante, melhorando a eficiência ou rentabilidade média dos investimentos no Brasil. Estudos recentes realizados no país demonstraram que os investimentos em educação são aproximadamente duas vezes mais rentáveis do que os investimentos realizados na formação de capital físico e, conseqüentemente, a transferência da aplicação da parte citada dos recursos do PIS de capital físico para aplicações em investimentos em educação resultaria na maior eficiência na alocação intersetorial de recursos, reforçando a redistribuição de renda em favor do trabalho. Além dessa fonte, poder-se-ia pensar em que parte dos depósitos de prazo fixo da rede bancária poderia ser aplicada no financiamento a empréstimos educacionais; as agências internacionais certamente poderiam ajudar a

constituição do fundo mediante a utilização de recursos especiais, para aplicação social, de longo prazo; e, como sempre, ter-se-iam dotações orçamentárias.

O esquema é mais amplo nas suas implicações finais do que o sugerido até aqui. Uma dessas implicações está ligada à maior possibilidade de se transformar as Universidades Federais em Fundações, com parte razoável de fundos gerados internamente, contribuindo para a maior descentralização do ensino no Brasil. A escolha de uma carreira com a cobrança de anuidades, seria feita com mais critério, os privilégios seriam diminuídos e a propriedade de capital físico seria uma fonte menos importante de desigualdade de distribuição de rendas e de oportunidades.

242

J. BRITO ALVES

*O Globo*, Rio, GB, 12 a 19-3-71.

### Dinâmica de Grupo e Educação

Há filosofias da educação tranquilas e intranquílias. Desconfio que a minha pertence ao segundo grupo. É, quase sempre, trêmula e perplexa. Por isto, já escrevi coisas assim: "Uma filosofia da educação que procurasse preservar, na medida do possível, a dignidade moral de cada indivíduo, seria capaz de impedir, da mesma forma, que ele viesse a ser feliz ou tivesse, ao menos, momentos mais duradouros de felicidade. Não podemos deixar de considerar que a autoconfiança estabelecida por um processo educativo que afete o menos possível a autonomia do educando pode

acabar por deixá-lo a sós consigo mesmo, nas opções que tiver de fazer e nas esperanças que porventura vier a nutrir. Em outras palavras, a moralidade, em função de sua própria autenticidade, poderá provocar uma situação de tragédia contínua, por faltar o apoio dos dogmas, dos mitos e das esperanças que a própria sociedade criou como instrumento de autopreservação. A comodidade das soluções coletivas e à paz que pode ser conseguida pela consciência ajustada às respostas definitivas substituem-se a dúvida continuamente renovada e a ansiedade desesperadora. Assim sendo, a autoconfiança que se procurou promover, em nome do princípio segundo o qual não pode confiar em outrem quem não aprende a confiar em si mesmo, pode acarretar sua própria destruição, pela falta de um apoio exterior, de uma heteroconfiança: e a marginalidade a que a sociedade normalmente relega a criatura que não se conforma a seus padrões, só serviria, é claro, para apressar essa destruição."

E preocupado com a questão do ajustamento do indivíduo ao grupo e a concepção paroquial da existência, escrevi também que não menos temível que o despotismo central é aquela que "as comunidades muitas vezes podem exercer sobre os indivíduos, quando estes se vêem constrangidos ou a aderir aos valores comunitários impostos ou então a conformar-se com a marginalidade, como única saída, por se recusarem ao empilhamento social e à mediocridade de vida." (...) "Acredito que um dos resultados mais lamentáveis da tendência que o homem revela de

querer trazer o outro para suas certezas — ou de integrar-se num grupo identificado pelas mesmas verdades aceitas, é o de que ele pode passar a considerar qualquer outro que se recuse a essa integração como um ser estranho, perigoso para o que o grupo pensa de si mesmo e, por isto, indesejável. Muitas vèzes então, sobretudo quando uma relação se estabelece entre a mediocridade moral e intelectual do grupo e a excelência espiritual do estranho, manifesta-se o ressentimento sob diversas formas, uma das quais a de supor que o remédio mais adequado para a solução do conflito é a anulação de qualquer excelência. O societismo exacerbado ao extremo, isto é, a suposição de que o igualitarismo massificador é o único objetivo valioso a ser atingido pela humanidade, desprezados outros valôres que de alguma forma possam perturbar o desejo de igualdade, ou sejam, os valôres incompatíveis com a mediania que se aspira, êsse societismo pode tornar intoleráveis para a moral do grupo o herói, o solitário, o heterodoxo, o santo, qualquer personalidade singular. E é neste momento que se chega a promover conscientemente a liquidação de todos os valôres, pois qualquer valor só pode realizar-se no estranho, no que transcende e por isto mesmo prevalece sôbre a tonalidade neutra do grupo, o que para o grupo se torna insuperável.”

Outras filosofias, contudo, são bem mais sólidas. Pouco perturbadoras e imperturbáveis. Tenho sôbre a mesa alguns papéis que fornecem excelente síntese de uma delas, inspirada imparcialmente em diferen-

tes inspirações. Trata-se de pequeno resumo da obra maior de um autor excepcionalmente tranqüilo, que tempera sua teoria da dinâmica de grupo com Freud, Marx, Skinner, Piaget (êste último, um behaviorista, na opinião do mesmo autor) e, naturalmente, estruturalismo e Teillard de Chardin. Do ponto de vista pedagógico-didático, uma tão assombrosa síntese traduz-se em alguns conselhos curtos e definitivos, que esclarecem questões acêrca do “desempenho de um papel no grupo”, do “jôgo de relacionamento”, depois de ter sido posta a dramática pergunta: “Por que Dinâmica de Grupo?”

Leio então, nos referidos papéis, que o ideal, em matéria educativa, é a formação de personalidades autônomas. O que não significa, entretanto, que se deva deixar o educando a sós consigo mesmo, nem se êle assim o quiser. Isto, nunca. Pois “é no pequeno grupo que se encontra a liberdade individual e o sentimento de aceitação como pessoa”, e ninguém ignora que “um grupo é um modelo de vida” — por isto sorriem os sábios com a surpresa do incauto, quando êste verifica, finalmente “como as pessoas são parecidas umas com as outras”. Assim sendo, a autonomia, que deveria significar a vontade que dá a si mesma a lei à qual se submete, em virtude de sua própria essência, transfigura-se com extraordinária suavidade em heteronomia, isto é, no seu contrário. E é desta forma que se instala, indiscutível, a “gruponomia”, como ideal pedagógico e técnica didática ao mesmo tempo, com forte tendência a se tornar um fim em

si mesma, esquecidos outros eventuais objetivos da escola, como, por exemplo, ensinar ao aluno o cálculo matemático ou as leis de Mendel.

244 A coisa é séria, pois parece que está ocorrendo algo de parecido em um dos institutos da Universidade de São Paulo: o aluno vai aprender cálculo e, ao invés disto, aprende de uma maneira correta de "se inserir no grupo", com isto se completando a missão educativa no que ela teria de essencial. E talvez haja mesmo profundidades insondáveis numa filosofia da educação como essa, embora a primeira impressão possa levar o leitor a considerá-la como um amontoado de grosseiros equívocos. Pois é possível estabelecer um paralelo entre o que agora se passa naquele instituto da U.S.P. e um fato ocorrido na velha Academia, o que traria todo o prestígio de Platão para justificar e engrandecer a experiência atual. Conta-se que um curioso qualquer foi à Academia, pois ouvira dizer que Platão, naquele dia, iria dissertar sobre o Bem. Para seu escândalo, o filósofo limitou-se a falar sobre os números. Aqui, no "campus" da U.S.P., o aluno vai à aula para aprender cálculos, e aprende dinâmica de grupo.

Mas vale a pena explorar um pouco mais estes notáveis papéis. Como o aluno só deve pensar em grupo, e como se subentende que a verdade, por algum obscuro motivo, fluirá naturalmente das meditações grupais, reflexões, dúvidas ou perplexidades pessoais se tornam intoleráveis e, por isto, terminantemente proibidas. Um dos papéis representa-

dos no grupo é o de "logicizador", que multa sempre o que ousa dizer: "eu acho que...". Isto perturba a razão do grupo. De modo que o paralelo com Platão, feito logo acima, reduz-se agora a nada. Seus diálogos — e por serem verdadeiros diálogos entre pessoas inteligentes, — nunca dispensam expressões como estas: "eu penso que, talvez..."; "não seria razoável, ao menos provisoriamente, aceitar como princípio..."; "em sua opinião, portanto..."; "não nos alegremos tão depressa, como se o assunto estivesse resolvido, pois um novo problema..."; "não sei se tudo isto é verdade, mas eu creio". É bem verdade que foi deste espírito que nasceram a lógica e a ciência (até mesmo as assim chamadas ciências exatas), por mais detestável que este fato possa parecer. Mas como há suspeitas de que o ensino de ciências exatas está sendo agora substituído pela "inserção no grupo" e só isto, não seria mesmo conveniente ressuscitar o espírito dos diálogos platônicos. E Sócrates, então, nem deve ser mencionado, em face de seu reconhecido malogro no tocante às exigências da dinâmica de grupo. Seus discípulos se recusaram a pensar em côro e ergueram, cada um por conta própria, como esplêndidos marginais, diferentes filosofias: Platão, Aristipo de Cirene, Euclides de Megara, Antístenes de Atenas, entre outros.

A dúvida, portanto, não cabe num certo tipo de dinâmica de grupo, como estou percebendo. Pois ela assedia muito mais os espíritos solitários do que os grupos compactos. Conseqüentemente, a marginalidade deverá ser o castigo para

quem duvidar (ouviu bem, excelente Descartes?). Assim sendo, distribuídos os diferentes papéis a serem cumpridos pelos membros do grupo (cenarista, animador, superrego do professor, superrego do grupo, sociometrista etc.) coroa-se todo o sistema com esta bela frase de efeito: **QUEM NÃO TEM FUNÇÃO NO GRUPO É UM MARGINAL** (letras maiúsculas e grifo do autor do sistema).

Completa-se, desta forma, mais uma daquelas sólidas e tranqüilas filosofias da educação a que me referi de início, ótima para a realização de um objetivo cada vez mais em voga: a eliminação das personalidades independentes. O ideal é que todos sejam como aquela figura do 1894 de Orwell: "Sabia quando aplaudir e quando vaiar, e era tóda a ciência de que precisava."

A filosofia da educação que fundamenta a doutrina da dinâmica de grupo que acabei de expor, apesar de indigente, goza agora de enor-

me prestígio, e muito merecido. Creio mesmo que o admirável mundo nôvo que se está configurando, e que apresenta contornos cada vez mais nítidos à medida que nos aproximamos de 1984, não poderá tolerar qualquer outra. Se isto significa o prenúncio do fim de tudo, não sei. O certo é que o desespero dos que acreditam na eventualidade de que "algo mais" venha a transcender a pobreza do do que já é, aumenta na mesma proporção em que cresce o deserto.

Mas, por enquanto, parece que ainda é possível percorrer outros caminhos, não tão planos, mas talvez mais belos. É o que alguns, apesar de tudo, procuram fazer, sem nunca afastarem a possibilidade, porém, de que venham a urrar juntos com o grupo todo, amando com aplausos o Grande Irmão e odiando com vaias o bárbaro que ultrajou a ortodoxia.

245

JOÃO EDUARDO VILLALOBOS

*O Estado de S. Paulo*, SP, 9-5-71.

LEI N.º 5.701 — DE 9 DE SETEMBRO DE 1971

*Dispõe sobre o Magistério do Exército.*

246 O Presidente da República, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º Esta Lei organiza o Magistério do Exército e estabelece o regime jurídico de seu pessoal.

## TÍTULO I

### *Disposições Gerais*

#### Capítulo I

##### *Da Organização*

Art. 2.º O Magistério do Exército tem como integrantes os professores civis e militares dos Estabelecimentos de Ensino do Exército.

§ 1.º Para os efeitos desta Lei, entendem-se como atividades de

magistério aquelas pertinentes ao ensino e à pesquisa, quando exercidas nos Estabelecimentos de Ensino do Exército.

§ 2.º Constituem, também, atividades de magistério a educação moral e cívica e as concernentes à orientação educativa.

Art. 3.º Os professores pertencem a duas categorias: permanentes e temporários.

§ 1.º Professores permanentes são os nomeados, por concurso público de títulos e provas, para o exercício efetivo de atividades de magistério.

§ 2.º Professores temporários são os nomeados em comissão ou admitidos por contrato para o exercício de atividades de magistério, por tempo determinado.

Art. 4.º No ensino superior, os professores permanentes distribuem-se pelas classes: Titular, Adjunto e Assistente.

Art. 5.º O efetivo de professores de cada Estabelecimento de Ensino é fixado pelo Ministro do Exército, considerados os fatores: índice "turma-hora" por disciplina ou grupo de disciplinas, programas de pesquisa, regime de trabalho e funções peculiares ao magistério do Estabelecimento considerado.

Parágrafo único. Nos Estabelecimentos de Ensino médio, 70% (setenta por cento) do efetivo de professores destinam-se a professores permanentes e 30% (trinta por cento) a professores temporários.

Art. 6.º Além dos professores especificados no art. 4.º desta Lei, cujo efetivo é fixado na forma do art. 5.º, os Estabelecimentos de Ensino podem utilizar professores autônomos ou de outras organizações oficiais ou privadas, mediante convênio, e conferencistas para realização de cursos, programas de pesquisa, ciclos de conferências, palestras, seminários e outras atividades correlatas.

## Capítulo II

### *Das Atribuições*

Art. 7.º São atribuições de magistério as pertinentes à preservação, elaboração e transmissão de conhecimentos de natureza não essencialmente militar, à administração do ensino e à colaboração na formação ética e cívica do aluno.

Art. 8.º Nos Estabelecimentos de Ensino do Exército o cargo de Diretor de Ensino é privativo do Comandante.

Art. 9.º Os cargos privativos de professor são:

I — Subdiretor de Ensino;

II — Chefe de Seção de Ensino; e

III — Adjunto de Ensino.

§ 1.º Nos Estabelecimentos de Ensino de nível superior, o cargo de Subdiretor de Ensino é privativo de Oficial Superior do Quadro de Estado-Maior da Ativa ou do Quadro de Engenheiros Militares.

§ 2.º Ao Subdiretor de Ensino incumbe secundar o Diretor de Ensino e exercer as atribuições que, por êste, lhe forem delegadas.

§ 3.º Ao Chefe de Seção de Ensino cabe a responsabilidade direta da orientação didática e da coordenação do ensino das disciplinas de sua Seção. 247

§ 4.º Ao Adjunto de Ensino compete ministrar a disciplina que lhe fôr distribuída, respondendo perante o Chefe de Seção de Ensino pelo rendimento do ensino.

§ 5.º Os professores não podem exercer cargo ou encargo na administração do Estabelecimento de Ensino, exceto aquêles diretamente relacionados com as atribuições do magistério.

Art. 10. Nos Estabelecimentos de Ensino de nível médio, os cargos de Subdiretor de Ensino e de Chefe de Seção de Ensino são privativos de professores permanentes.

Art. 11. Nos Estabelecimentos de Ensino de nível superior, os cargos de Chefe de Seção de Ensino e de Adjunto de Ensino podem ser exercidos por professores permanentes, contratados ou em comissão.

Art. 12. O Comandante do Estabelecimento de Ensino designa os professores para os cargos relacionados no art. 9.º desta Lei, consideradas a precedência e as atribuições funcionais.

Art. 13. A precedência entre professores obedece às seguintes normas:

I — entre militares, segue a hierarquia;

248 II — entre civis, cabe ao professor de mais elevada categoria ou classe. Nestas condições, em caso de igualdade, ao que tem mais tempo no Magistério do Exército, decidindo-se afinal pela idade;

III — entre militares e civis, respeitadas a primazia e a equivalência dos cargos, categorias e classes, aos primeiros.

Parágrafo único. Nas atividades referentes a assuntos de ensino e nos casos de substituição temporária, deve ser respeitada a precedência estabelecida nos incisos deste artigo.

### Capítulo III

#### *Do Provimto*

Art. 14. O pessoal do Magistério do Exército é nomeado ou admitido de acordo com esta Lei.

Art. 15. Além das condições especificadas para cada categoria de que trata o art. 3.º desta Lei, o candidato ao Magistério do Exército deve satisfazer aos requisitos de idade, idoneidade moral, capacidade física compatível com a atividade docente e aptidão psicológica.

Art. 16. O cargo de professor permanente é provido mediante concurso público de títulos e provas, realizado nos termos deste artigo, ao qual podem concorrer civis e oficiais do Exército, da ativa.

§ 1.º Os candidatos civis a cargo de professor nos Estabelecimentos de nível médio devem ser licenciados por Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na disciplina ou grupo de disciplinas a que se apresentam e ter o respectivo título registrado no Ministério da Educação e Cultura.

§ 2.º Os candidatos civis às vagas existentes nos Estabelecimentos de nível superior devem satisfazer às condições de aptidão profissional exigidas pela legislação federal referente ao magistério superior.

§ 3.º Ocorrida a vaga, o Ministro do Exército mandará abrir, no Estabelecimento de Ensino interessado, inscrições para o concurso destinado ao provimento. O prazo de inscrição é de 90 (noventa) dias, devendo o concurso realizar-se dentro de 60 (sessenta) dias, contados da data de encerramento das inscrições.

§ 4.º O concurso é organizado, realizado e julgado por uma Co-

missão constituída de 5 (cinco) professores designados pelo Comandante do Estabelecimento interessado.

Art. 17. O candidato a cargo de professor permanente aprovado e indicado pela comissão julgadora é nomeado por decreto do Presidente da República, e:

I — se Oficial da ativa, permanece relacionado entre os Oficiais de sua Arma, Quadro ou Serviço, onde concorre às promoções por antiguidade e merecimento;

II — se civil, incluído, nesta condição, no Quadro do Pessoal — Parte Permanente — do Ministério do Exército.

Art. 18. O candidato a cargo de professor contratado é selecionado pelo Estabelecimento de Ensino interessado no provimento, entre civis e Oficiais da reserva ou reformados, através de exame de suficiência, para o ensino médio e de exames de suficiência e confronto de títulos, para o ensino superior.

I — Para os Estabelecimentos de Ensino médio os candidatos devem possuir, se civis, registro no Ministério da Educação e Cultura de professor da disciplina ou grupo de disciplinas a que se apresentam; se militares, curso de Estabelecimento de Ensino superior das Forças Armadas.

II — Para os Estabelecimentos de Ensino superior, os candidatos civis precisam satisfazer as condições de aptidão profissional exigidas pela legislação federal referente ao magistério superior.

§ 1.º A prova de suficiência ou de exame e confronto de títulos é organizada, realizada e julgada por comissão constituída de três professores permanentes ou em comissão, designados pelo Comandante do Estabelecimento de Ensino interessado.

§ 2.º Satisfeitas tôdas as exigências, os candidatos habilitados firmarão contrato com o Estabelecimento de Ensino pelo período de 2 (dois) anos que pode ser prorrogável por outro de igual duração para os civis e, para os militares, por tantos outros quantos permitir a legislação vigente.

§ 3.º No caso de Estabelecimento de Ensino superior, o professor contratado, no prazo máximo de 4 (quatro) anos deve apresentar certificado de aprovação em curso de pós-graduação, sem o que seu contrato deixará de ser renovado.

Art. 19. Os professores em comissão são Oficiais da ativa, do posto de Capitão ou mais elevado, possuidores de curso de Estabelecimento de Ensino superior das Forças Armadas, para tanto nomeados por autoridade competente, por indicação dos Comandantes dos Estabelecimentos interessados, para um período de 3 (três) anos, prorrogável por igual prazo.

Art. 20. As funções dos professores em comissão são consideradas, para todos os efeitos:

I — do QEMA, quando exercidas por Oficial com o curso, do Exér-

cito, de Comando e Estado-Maior ou de Chefia e Estado-Maior de Serviço;

II — do QEM, quando exercidas por Oficial com o curso de Engenharia Militar;

III — do QSG, quando exercidas pelos demais Oficiais, e assim estiverem, tôdas elas, consignadas nos Quadros de Organização e de Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino.

#### Capítulo IV

##### *Dos Deveres e Responsabilidades*

250 Art. 21. É dever dos integrantes do Magistério do Exército contribuir para que a educação se desenvolva no sentido da formação integral da personalidade do aluno, de acôrdo com os objetivos estabelecidos pelos Órgãos Diretores do ensino no Exército.

§ 1.º Competem aos integrantes do Magistério do Exército, além de ministrar as aulas de sua disciplina, as seguintes atividades de ensino:

a) colaborar, com a Direção de Ensino, na preparação de material didático;

b) participar da elaboração de livros didáticos e testes escolares;

c) colaborar na orientação do estudo dirigido quando determinado pela Direção de Ensino;

d) participar de atividades extraclasses e de solenidades cívico-militares; e

e) realizar outros trabalhos relacionados com a disciplina que lecionem, conforme lhes fôr determinado pela Direção de Ensino.

§ 2.º Além das atividades de ensino, os professôres participam dos atos que complementam a educação do corpo discente.

Art. 22. Os professôres militares estão sujeitos à legislação militar em vigor e às prescrições dos regulamentos dos Estabelecimentos onde servem.

Art. 23. Os professôres permanentes civis estão sujeitos, subsidiariamente, ao Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União, à legislação referente ao magistério civil da União e às prescrições dos regulamentos dos Estabelecimentos de Ensino onde servem.

Art. 24. Os professôres contratados civis estão sujeitos ao que estabelecem a legislação trabalhista, os contratos firmados e os regulamentos dos Estabelecimentos onde desempenham suas atividades.

#### Capítulo V

##### *Do Regime de Trabalho*

Art. 25. O professor civil, no Estabelecimento em que leciona, fica sujeito, se do ensino médio, ao regime de 24 (vinte e quatro) horas semanais de efetiva atividade de magistério, das quais obrigatoriamente 12 (doze) de aulas; se do ensino superior, ao regime de 40 (quarenta) horas semanais de atividade de magistério.

*Da Inatividade e Exoneração*

§ 1.º No interesse do ensino e da pesquisa, o professor civil, permanente ou temporário, ressalvado o direito à opção do permanente, pode ficar sujeito ao regime de dedicação exclusiva com o compromisso de não exercer qualquer outra atividade remunerada em órgão público ou privado.

§ 2.º No cômputo do número de horas de aula, não se incluem as referentes à preparação didática, orientação do estudo dirigido em classe, organização e fiscalização de provas, participação em comissões de exame ou concurso, reuniões relativas às atividades educativas e de ensino atribuídas ao professor.

§ 3.º O professor no exercício do cargo de Chefe de Seção de Ensino é obrigado a ministrar, no máximo, 10 (dez) horas de aula por semana, dispondo do tempo restante para as atividades inerentes àquele cargo.

§ 4.º O professor no exercício do cargo de Subdiretor de Ensino está dispensado de ministrar aula.

§ 5.º Os professores empenhados em programas de pesquisas têm, individualmente, suas obrigações didáticas mínimas fixadas pelos Comandantes dos Estabelecimentos de Ensino a que pertencem.

§ 6.º O professor de determinada disciplina pode ser aproveitado no ensino de outra disciplina, desde que da mesma Seção de Ensino e a critério do Comandante do Estabelecimento.

Art. 26. O professor permanente que solicite passagem para a inatividade aguardará, no exercício de suas funções normais, a publicação, no *Diário Oficial*, da solução de seu requerimento.

Art. 27. A passagem para a inatividade *ex officio* do professor permanente militar é aplicada de acordo com a Lei de Inatividade dos Militares.

Art. 28. A aposentadoria *ex officio* é aplicada ao professor permanente civil que:

I — atingir a idade limite de permanência na atividade, de acordo com a legislação vigente;

II — fôr julgado inválido ou, em definitivo, incapaz fisicamente para o exercício da função de docente;

III — fôr afastado das funções de docente durante 2 (dois) anos, por licenças de tratamento de saúde consecutivas ou não, no período máximo de 4 (quatro) anos a contar da data da primeira licença;

IV — julgado incapaz moral ou profissionalmente, em processo regular quando não fôr o caso de demissão.

Art. 29. O professor em comissão é exonerado, antes do término do prazo de nomeação ou de recondução, e o professor contratado tem o seu contrato rescindido:

I — a pedido;

II — por incapacidade física para o exercício do ensino, comprovada em inspeção de saúde;

III — por conveniência da disciplina ou a bem da moral;

IV — por extinção da cadeira para a qual foi nomeado ou contratado, se não puder ser aproveitado em outra disciplina correlata do mesmo Estabelecimento; e

V — por interesse do serviço.

## Capítulo VII

### *Do Pessoal Coadjuvante*

Art. 30. O corpo docente de cada Estabelecimento de Ensino tem como coadjuvante: tecnologistas, preparadores e inspetores-monitores de alunos.

252

Art. 31. Os tecnologistas auxiliam os professores no ensino superior técnico-científico, seja no campo didático, seja na pesquisa.

§ 1.º O cargo de tecnologista é desempenhado por Sargentos com o curso de tecnologista, regulado pelo Ministério do Exército, e por tecnologistas civis contratados, possuidores de formação equivalente.

§ 2.º O candidato civil ao cargo de tecnologista contratado deve satisfazer às seguintes exigências:

a) possuir idoneidade moral, comprovada perante comissão de sindicância;

b) ter aptidão para o exercício do cargo;

c) ser julgado, em inspeção de saúde, apto fisicamente para o exercício do cargo;

d) apresentar diploma de tecnologista passado por Estabelecimento de Ensino reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura; e

e) ser aprovado em exame de suficiência, constante de prova escrita e prática, referente à disciplina a que se apresente.

Art. 32. Os preparadores auxiliam os professores nas disciplinas de ensino experimental e são selecionados, entre candidatos civis, pelos Estabelecimentos que deles necessitem.

Parágrafo único. O candidato a preparador deve satisfazer às seguintes exigências:

a) possuir idoneidade moral, comprovada perante a comissão de sindicância;

b) ter aptidão para o exercício do cargo;

c) ser julgado, em inspeção de saúde, apto fisicamente para o exercício do cargo;

d) possuir o curso de nível médio completo; e

e) ser aprovado em exame de suficiência, constante de prova escrita e prática, referente à disciplina a que se candidate.

Art. 38. Satisfeitas tôdas as exigências, o candidato civil a tecnologista ou a preparador é contratado por período de 2 (dois) anos,

prorrogável por outro de igual duração, atendidos os requisitos de aproveitamento e rendimento do trabalho e de adaptação às atividades inerentes ao cargo.

Parágrafo único. Os tecnologistas civis e os preparadores podem ser contratados no regime de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais, ou no de dedicação exclusiva com o compromisso de não exercer qualquer outra atividade remunerada em órgão público ou privado.

Art. 34. Os tecnologistas civis e os preparadores têm o contrato rescindido:

I — A pedido;

II — Por incapacidade física para o exercício do cargo comprovada em inspeção de saúde;

III — Por conveniência da disciplina ou a bem da moral; e

IV — Por extinção, no Estabelecimento, da disciplina para a qual foram contratados.

Parágrafo único. Os tecnologistas civis e os preparadores ficam sujeitos ao que estabelecem a legislação trabalhista, o contrato firmado e as normas regulamentares do Estabelecimento para o qual foram contratados; os tecnologistas militares à legislação militar em vigor.

Art. 35. Os inspetores-monitores de alunos são Sargentos possuidores de curso de inspetor-monitor, regulado pelo Exército, que exercem atividades nos Estabelecimen-

tos de nível médio. Destinam-se a auxiliar os professores e instrutores na preparação material e na realização de aulas e sessões de instrução, bem como na manutenção da disciplina escolar.

Parágrafo único. O regime de trabalho e os deveres dos inspetores-monitores estão definidos na legislação militar vigente e nos regulamentos dos Estabelecimentos de Ensino onde servem.

## Capítulo VIII

### *Da Remuneração*

Art. 36. Os vencimentos básicos do pessoal docente do ensino superior e médio e dos tecnologistas e preparadores, com os respectivos regimes de trabalho, serão fixados em lei específica.

253

Art. 37. Os professores civis, somente quando no exercício efetivo de suas atribuições no Magistério do Exército, fazem jus às gratificações abaixo:

I — Gratificação adicional por Tempo de Serviço;

II — Gratificação de Auxílio ao Aperfeiçoamento Técnico e Profissional;

III — Gratificação de Comissão no Magistério do Exército; e

IV — Gratificação de Dedicção Exclusiva.

§ 1.º O pagamento das gratificações previstas nos incisos II, III e IV d'êste artigo cessa com o afastamento do professor de suas ati-

vidades no Magistério do Exército ou da comissão que no mesmo exercia, por:

- a) aposentadoria;
- b) licença por período superior a 6 (seis) meses para tratamento de saúde de dependente;
- c) licença para aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos ou realizar estudos por conta própria;
- d) ausência não justificada;
- e) afastamento do serviço além dos prazos legais;
- f) término ou afastamento da comissão;
- g) licença especial;
- 254 h) disponibilidade prevista no artigo 48; e
- i) mudança de regime de trabalho.

§ 2.º Os professores contratados fazem jus somente às gratificações previstas nos incisos II, III e IV deste artigo.

Art. 38. A gratificação adicional por Tempo de Serviço é devida, definitivamente, inclusive na inatividade, ao professor permanente que completa cada quinquênio de efetivo serviço, no valor de tantas cotas de 5% (cinco por cento) de seu vencimento básico quantos forem os quinquênios de efetivo serviço.

Parágrafo único. O direito à gratificação em que o professor completa cada quinquênio.

Art. 39. A gratificação de Auxílio ao Aperfeiçoamento Técnico Profissional, calculada sobre o vencimento básico, é atribuída ao professor civil e ao coadjuvante civil de ensino no efetivo exercício da atividade de magistério, como estímulo ao aperfeiçoamento técnico-profissional, na razão de:

I — 35% (trinta e cinco por cento) aos professores permanentes ou contratados do ensino superior;

II — 25% (vinte e cinco por cento) aos professores permanentes ou contratados do ensino médio;

III — 20% (vinte por cento) aos coadjuvantes do ensino superior; e

IV — 15% (quinze por cento) aos coadjuvantes do ensino médio.

Art. 40. A gratificação pelo exercício de comissão no Magistério do Exército é atribuída aos professores civis nos seguintes casos:

I — 25% (vinte e cinco por cento) do vencimento básico pelo efetivo desempenho do cargo de Subdiretor de Ensino; e

II — 15% (quinze por cento) do vencimento básico pelo efetivo desempenho do cargo de Chefe de Seção de Ensino.

Art. 41. A gratificação de Dedição Exclusiva é devida ao professor civil e ao coadjuvante civil na razão de 20% (vinte por cento) sobre o vencimento básico.

Parágrafo único. A gratificação prevista neste artigo não pode ser acumulada com a estabelecida no art. 40, anterior.

Art. 42. A remuneração a que tem direito o professor militar, permanente ou em comissão, e o coadjuvante militar é regulada pelo Código de Vencimentos dos Militares.

Art. 43. O professor contratado, Oficial da reserva ou reformado, — além dos proventos da inatividade regulados pelo Código de Vencimentos dos Militares, faz jus à remuneração igual à do professor civil contratado.

Art. 44. O conferencista recebe, por conferência de duração de uma hora, importância igual à média das gratificações pagas aos conferencistas do mesmo nível de ensino, na localidade do Estabelecimento de Ensino considerado.

## TÍTULO II

### *Das Disposições Especiais*

#### Capítulo Único

Art. 45. O professor não pode participar da administração do Estabelecimento de Ensino, exceto nas atividades diretamente relacionadas com as atribuições de magistério. Entretanto, se militar, deve assumir o comando eventual ou temporário por imposição de sua hierarquia.

Art. 46. O professor não pode, a qualquer título, ensinar individual ou coletivamente, em caráter particular, a alunos do Estabelecimento onde leciona.

Parágrafo único. O professor não pode lecionar em curso, ou organizações semelhantes, de prepara-

ção para concurso de admissão ou para exames de segunda época do Estabelecimento onde leciona.

Art. 47. O professor permanente pode ser movimentado por imposição da disciplina, por conveniência do ensino, por motivo de saúde ou por interesse próprio.

Parágrafo único. Na hipótese de extinção do Estabelecimento de Ensino e por conveniência do ensino, sua movimentação é feita por necessidade do serviço.

Art. 48. O professor permanente civil é pôsto em disponibilidade quando a disciplina que leciona é extinta do currículo oficial do Estabelecimento de Ensino e não cabe seu aproveitamento em disciplina correlata, no mesmo ou em outro Estabelecimento.

255

Parágrafo único. O professor permanente civil em disponibilidade pode ser aproveitado a critério da autoridade competente, em função de natureza técnica compatível com sua hierarquia funcional, relacionada com a administração do ensino ou com programas de pesquisas.

Art. 49. Além dos casos previstos na legislação em vigor, pode ocorrer, no interesse do ensino e da pesquisa, o afastamento do professor para aperfeiçoar-se em instituições nacionais ou estrangeiras, ou para comparecer a congresso e reuniões relacionadas com a atividade do magistério que exerce.

Parágrafo único. O afastamento previsto neste artigo é concedido, por indicação do Comandante do

Estabelecimento de Ensino ou a requerimento do interessado, pela autoridade competente.

Art. 50. O professor militar permanente, afastado do exercício da função do Magistério do Exército, agrega nas condições estabelecidas na legislação vigente.

### TÍTULO III

#### *Das Disposições Transitórias*

##### Capítulo Único

Art. 51. Aos atuais professores civis e militares, catedráticos e adjuntos de catedráticos em caráter efetivo, são assegurados os direitos e as prerrogativas estabelecidas na legislação em vigor até a data de publicação desta lei.

Parágrafo único. Para efeitos da presente Lei, no que lhes for aplicável, os professores de que trata este artigo são considerados como das classes de titulares e adjuntos.

Art. 52. O direito à inatividade remunerada, a pedido, só assiste aos professores militares referidos no artigo 51, que tenham mais de 30 (trinta) anos de efetivo serviço, dos quais 10 (dez), no mínimo, de tempo no Magistério do Exército.

Art. 53. São incluídos na categoria de professor contratado os professores civis que se submeteram à prova de suficiência, para admissão em caráter provisório ou

temporário, e que ainda se encontrem em exercício por ocasião da entrada em vigor desta Lei.

Art. 54. Os atuais professores adjuntos de catedrático em caráter provisório, desde que satisfaçam a legislação vigente na data da entrada em vigor desta Lei, podem ser reconduzidos, até que se realize, no Estabelecimento de Ensino onde exercem atividade, o primeiro concurso para preenchimento, em caráter permanente, das vagas existentes na Seção de Ensino que integram.

Art. 55. As providências do artigo 16 desta Lei serão aplicadas pela primeira vez em cada Estabelecimento após atingidas as percentagens de professores temporários de que trata o parágrafo único de seu art. 5.º.

Art. 56. Na Lei de que trata o artigo 36 serão previstos os valores básicos da hora de trabalho, considerando o mês de 4 (quatro) semanas para o cálculo dos vencimentos dos professores e dos coadjuvantes civis.

### TÍTULO IV

#### *Disposições Finais*

##### Capítulo Único

Art. 57. Esta Lei será regulada por ato do Poder Executivo, no prazo de 90 (noventa) dias a partir da data de sua publicação.

Art. 58. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação e

revoga o Decreto-lei n.º 103, de 23 de dezembro de 1937, e demais disposições em contrário.

Brasília, 9 de setembro de 1971; 150.º da Independência e 83.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

*Orlando Geisel*

D. O. de 10-9-71.

-----  
DECRETO N.º 68.908 — DE 13  
DE JULHO DE 1971

*Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação.*

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III e V, da Constituição e regulamentando o disposto nos artigos 17, letra a, e 21 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e no artigo 4.º do Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, decreta:

Art. 1.º A admissão aos cursos superiores de graduação será feita mediante classificação, em Concurso Vestibular, dos candidatos que tenham escolarização completa de nível colegial, ou equivalente.

Art. 2.º O concurso vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas.

Parágrafo único. A classificação dos candidatos far-se-á na ordem decrescente dos resultados obtidos no Concurso Vestibular, levando-se em conta a sua formação de grau médio e sua aptidão para prosseguimento de estudos em grau superior.

Art. 3.º O Concurso Vestibular será aberto por meio de Edital em que, além de outros elementos julgados necessários, se divulgarão as normas estatutárias ou regimentais que o regulem e se anunciarão as vagas abertas para o correspondente período letivo, em tôda a instituição ou em cada área do 1.º ciclo ou ainda quando fôr o caso, em curso único mantido por estabelecimento isolado.

Art. 4.º A inscrição no Concurso Vestibular será concedida à vista da prova de escolarização de grau médio e dos demais documentos exigidos bem como de pagamento da taxa respectiva.

§ 1.º A prova de escolarização de grau médio, a juízo da instituição responsável, poderá ser apresentada até a data fixada para matrícula, considerando-se nula para todos os efeitos a classificação do candidato quando assim não ocorrer.

§ 2.º A Comissão de Encargos Educacionais instituída junto ao Conselho Federal de Educação na forma do Decreto-lei n.º 532, de 16 de abril de 1969, é atribuída competência para regulamentar o valor das taxas de inscrição ao Concurso Vestibular.

§ 3.º Encerradas as inscrições, bem como após a realização dos

vestibulares, as instituições deverão comunicar ao Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura todos os dados relativos ao concurso vestibular.

Art. 5.º Nas instituições oficiais, o Concurso Vestibular realizar-se-á, para todo o Território Nacional, ou para as diferentes regiões, em data a ser fixada pelo Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. A fim de atender às instituições que, tendo dividido em dois períodos o ano letivo regular, esposam a prática de dois vestibulares anuais, também será fixada, para todo Território Nacional, a data de realização do concurso vestibular para o segundo período letivo.

Art. 6.º As provas do Concurso Vestibular deverão limitar-se em conteúdo às disciplinas obrigatórias do ensino de grau médio, acrescidas eventualmente de uma língua estrangeira moderna, e revestir complexidade que não ultrapasse o nível de uma escolarização regular desse grau.

§ 1.º As provas do Concurso Vestibular serão organizadas com utilização de técnicas que assegurem, a partir dos conhecimentos exigidos, uma verificação de aptidão para estudos superiores, sem vinculação a cursos ou ciclos de formação profissional.

§ 2.º As provas do Concurso Vestibular serão idênticas para toda a instituição ou para o grupo de

instituições nêle interessadas, admitindo-se prefixação de perfis e outras formas de ponderação por universidade, federação de escolas ou estabelecimento isolado e por áreas em que se desdobre o 1.º ciclo.

Art. 7.º A elaboração, a aplicação e o julgamento das provas, assim como a classificação dos candidatos, serão centralizados em órgão próprio da instituição ou do grupo de instituições para que se realize o concurso.

Parágrafo único. O Ministério da Educação e Cultura por intermédio do seu Departamento de Assuntos Universitários, atuará junto às instituições públicas e privadas de ensino superior visando à sua associação, na mesma localidade ou em localidades diferentes, para realização conjunta do Concurso Vestibular, num processo gradual de unificação que deverá alcançar regiões cada vez mais amplas do País.

Art. 8.º O planejamento e a execução do Concurso Vestibular, na forma do artigo anterior, poderão ser deferidos a organizações especializadas, públicas ou privadas, pertencentes às próprias instituições ou estranhas a elas.

Parágrafo único. As organizações especializadas a que se refere este artigo deverão funcionar em caráter permanente, promovendo análises críticas dos resultados obtidos em vestibulares anteriores, bem como desenvolvendo estudos e adotando providências com vistas a um constante aperfeiçoamento do Concurso em sua con-

cepção, em seu conteúdo e na forma de sua execução.

Art. 9.º Os resultados do concurso vestibular são válidos, apenas, para o período letivo imediatamente subsequente à sua realização, não sendo necessária a guarda da documentação dos candidatos por prazo superior ao do referido período letivo.

Art. 10. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 13 de julho de 1971; 150.º da Independência e 83.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI  
*Jarbas G. Passarinho*

D. O. de 14-7-71.

PORTARIA N.º 523, BSB — DE  
27 DE AGOSTO DE 1971

*Dispõe sobre a realização dos Exames Vestibulares.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e com base no Decreto número 68.908, de 13 de julho de 1971, considerando a necessidade de regulamentar os dispositivos constantes do referido diploma legal, visando à fixação da sistemática a ser seguida pelas instituições de ensino superior do país, na realização dos concursos vestibulares em 1972, resolve:

Art. 1.º Os concursos vestibulares obedecerão às disposições do

Decreto n.º 68.908, de 13 de julho de 1971, que serão aplicadas com observância das normas complementares baixadas pela presente Portaria.

Art. 2.º A classificação em concurso vestibular dará acesso:

a) a 1.º ciclo de Universidade ou Federações de Escolas ou a áreas em que se divida esse 1.º ciclo;

b) a 1.º ciclo de estabelecimentos isolados de organização pluricurricular;

c) a curso único mantido por estabelecimento isolado.

Art. 3.º As provas dos concursos vestibulares limitar-se-ão ao conteúdo obrigatório do ensino de grau médio, abrangendo conhecimentos de Português, Geografia, História, Matemática e Ciências (Biologia, Física, Química e História Natural).

§ 1.º Na organização do concurso vestibular, os conhecimentos a que se refere este artigo, poderão ser agrupados em um número menor de provas.

§ 2.º Na elaboração de provas que agrupem dois ou mais setores de conhecimentos, far-se-á uma distribuição equitativa dos vários setores abrangidos.

§ 3.º As provas do concurso vestibular poderão ser diversificadas por áreas de conhecimento em que, eventualmente, se divida o 1.º ciclo de graduação.

Art. 4.º A língua estrangeira moderna, eventualmente incluída no concurso vestibular, nos termos do art. 6.º do Decreto n.º 68.908, poderá ser objeto de oferta única ou de opção do candidato dentre duas ou mais oferecidas pela instituição.

Parágrafo único. Na hipótese deste artigo, deverá ser obrigatoriamente incluída, sem prejuízo de outras ofertas, a língua estrangeira moderna estudada com mais frequência no ensino médio local ou regional.

Art. 5.º As provas do concurso vestibular serão elaboradas com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos predominando a verificação da capacidade de raciocínio, de pensamento crítico, de compreensão e de análise e síntese, sobre conteúdos factuais que envolvam simples memorização.

Parágrafo único. Na hipótese de verificação direta de aptidões, o conteúdo das provas não deverá ser referido a determinado curso ou ciclo de formação profissional, vedado o recurso a baterias de testes de divulgação generalizada.

Art. 6.º No caso de opções para cursos de Desenho, Artes Plásticas, Canto, Música e Educação Física, admitir-se-á, excepcionalmente, uma verificação complementar de aptidão específica.

Parágrafo único. A verificação complementar, referida neste artigo, não influirá na classificação geral dos candidatos nem prejudicará quaisquer outras opções plei-

teadas, quando dela resulte contra-indicação para quaisquer dos cursos previstos.

Art. 7.º Em hipótese alguma será admitida a exigência, no concurso vestibular, de outras provas além das citadas nos artigos e parágrafos precedentes.

Parágrafo único. Fica vedada a proposição de prova cujo conteúdo ultrapasse o nível de complexidade inerente a uma escolarização regular do grau médio.

Art. 8.º As provas do concurso vestibular deverão ser elaboradas sob a forma de questões objetivas que, tanto quanto possível, eliminem a margem de subjetividade do julgamento e assegurem o rigor da classificação.

Art. 9.º Nos termos do art. 6.º, § 2.º, do Decreto n.º 68.908, fica estabelecido que, independentemente de denominações e programas, o concurso vestibular poderá:

a) ter provas comuns se idênticas em seu conteúdo, sujeitas ou não a ponderação, para toda uma instituição ou conjunto de instituições;

b) ter provas comuns e idênticas em seu conteúdo, para toda a instituição ou conjunto de instituições, admitindo-se ponderações diferentes, para áreas de 1.º ciclo ou curso único, segundo o plano de cada instituição;

c) ter provas comuns e idênticas em seu conteúdo, para cada área de 1.º ciclo existente na instituição ou conjunto de instituições;

d) ter algumas provas comuns e idênticas em seu conteúdo, para toda instituição ou conjunto de instituições, e provas específicas para cada área de 1.º ciclo.

Art. 10. Para efeitos da aplicação do disposto no Art. 9.º do Decreto n.º 68.908, poderão as instituições, a fim de atender a entrada de candidatos nos dois períodos letivos regulares, oferecer as vagas correspondentes àqueles períodos, no 1.º Concurso vestibular, desde que, no Edital, esclareçam a que período se referem as vagas.

Art. 11. Não será matriculado o candidato classificado no concurso vestibular, que deixe de apresentar a prova de escolarização de grau médio, no prazo fixado pela instituição, o qual não poderá exceder o último dia da matrícula.

Art. 12. No 1.º concurso vestibular de 1972, em todo o país, as instituições federais, estaduais e municipais de ensino superior, farão realizar a prova inicial no mesmo dia e hora, que serão fixados pelo Departamento de Assuntos Universitários, até 31 de agosto do corrente ano.

Art. 13. Na hipótese do Art. 5.º parágrafo único do Decreto número 68.908, o Departamento de Assuntos Universitários fixará, até 31 de março do corrente ano, dia e hora em que, em todo o país, se realizará o 2.º concurso vestibular das instituições federais, estaduais e municipais.

Art. 14. Para efeitos da aplicação do que estabelece o art. 4.º, § 3.º,

do Decreto n.º 68.908, todas as instituições de ensino superior do país, oficiais e particulares, deverão apresentar ao Departamento de Assuntos Universitários, até 30 dias após o encerramento da matrícula dos candidatos classificados, relatório sobre os concursos realizados, que deverá conter, obrigatoriamente, os seguintes elementos:

a) Número de vagas oferecidas pela instituição no concurso vestibular, por área do 1.º ciclo ou curso;

b) Número de candidatos inscritos no concurso vestibular, por área de 1.º ciclo ou curso;

c) Número de candidatos classificados no concurso, por área de 1.º ciclo ou curso;

d) Número de candidatos matriculados na instituição, por área de 1.º ciclo ou curso;

e) Relação nominal completa dos candidatos inscritos, na qual, além do nome completo do postulante, se informará o número de seu documento de identidade, o nome do estabelecimento que o expediu e bem assim indicação da pré-opção da carreira de sua preferência.

f) Dificuldades e problemas enfrentados na realização dos concursos vestibulares.

Parágrafo único. No caso de estarem as instituições agrupadas a organismo regional unificador de vestibulares, caberá a tal organismo a apresentação do relatô-

rio citado neste artigo, no tocante aos concursos vestibulares das áreas por êle coordenados.

Art. 15. Sem prejuízo das normas a serem baixadas pela Comissão de Encargos Educacionais do Conselho Federal de Educação, no tocante à fixação das taxas de inscrição aos concursos vestibulares, é vedada a cobrança aos candidatos de mais de uma taxa de inscrição, qualquer que seja o número de opções pleiteadas ou instituições pretendidas.

Art. 16. Os casos omissos e as situações de emergência que se configurem para o cumprimento da presente Portaria, serão resolvidos pelo Diretor do Departamento de Assuntos Universitários.

Art. 17. Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

*Jarbas G. Passarinho*

*D. O. de 15-9-71.*



PIRES, Nise — Objetivos da educação fundamental. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (123): 10-24, jul./set. 1971.

A integração da escola primária e do ginásio num curso fundamental é tendência que se observa na educação desde a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial.

Entende-se por educação fundamental a formação básica imprescindível ao homem para realizar-se como pessoa e participante efetivo da comunidade.

Ao lado de outros objetivos, visa levar o educando a comunicar-se com eficiência, habilitando-o a compreender e transmitir mensagens; a dominar as estruturas básicas das disciplinas estudadas; a integrar-se no meio em que vive, conhecendo seus problemas e participando de suas soluções; aperfeiçoar o caráter, respeitar os semelhantes e solidarizar-se com eles; reconhecer os próprios interesses e capacidades prováveis; ser receptivo à mudança; desenvolver a criatividade; desempenhar com eficiência as atividades ligadas à vida comum e aumentar o rendimento do trabalho quando incorporado à mão-de-obra.

CDU 373.552

PIRES, Nise — Objetivos da educação fundamental. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (123): 10-24, jul./set. 1971.

L'intégration de l'école élémentaire et du gymnase dans un cours fondamental est une tendance présentée par l'enseignement à partir de la deuxième guerre mondiale.

On appelle éducation fondamentale la formation qui est indispensable à l'homme pour agir comme personne et participer effectivement de la communauté.

Parmi d'autres objectifs, elle a comme but l'efficente communication, en habitant l'élève à comprendre et transmettre des messages, à maîtriser les fondaments des disciplines étudiées, à s'intégrer dans son milieu, par la connaissance de ses problèmes, avec participation dans leurs solutions, à perfectionner son caractère, par le respect des autres personnes, envers qui il apprend a être solidaire, à reconnaître ses propres intérêts et probables capacités, à accepter les changements, à développer la créativité et exercer

CDU 373.552

PIRES, Nise — Objetivos da educação fundamental. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (123): 25-37, jul./set. 1971.

The integration of the primary school and the first phase of middle-level education (ginásio) into one fundamental course is a tendency observed in education since the Second World War.

Fundamental education is understood to be that formation which is indispensable if man is to realize himself as a person and as an effective participant in the community.

Among its objectives for the student are the following: to enable him to communicate with efficiency, giving him the capacity to comprehend and to transmit messages; to dominate the basic structures of the subjects studied; to integrate himself into the milieu in which he lives, understanding his problems and participating in their solution; to improve his character, allowing him to respect his fellow man and to seek solidarity with him; to recognize his own interests and probable capacities; to be receptive to

change; to develop his creativity; to efficiently execute those activities linked to communal life and to increase his work productivity.

In order to attain these objectives, through integrated planning (federal, state and municipal), the Public Power should correlate structures, give adequate training to teachers and expand the school system.

P.G.

efficacement les activités de la vie quotidienne, en augmentant le produit du travail après son incorporation à la main-d'oeuvre.

Pour arriver à ces objectifs, à travers la planification intégrée des administrations fédérale et locale (états et municipales), il faut que les structures se corrélationnent, en ministrant une convenable formation aux enseignants et l'amplification du système scolaire.

M.H.R.

Para atender a esses objetivos, através de uma planificação integrada das esferas federal, estadual e municipal, o Poder Público deverá correlacionar estruturas, proporcionando adequada formação do magistério e ampliação da rede escolar.

J.M.B.

SILVA, Eurides Brito — Implantação do Ensino de Primeiro Grau. **R. bras. Est. pedag.**, 56 (123): 25-37, jul./set. 1971.

A operacionalidade do ensino de 1.º grau deverá efetivar-se de maneira a atender aos princípios de obrigatoriedade e gratuidade escolar, integração de currículos, sondagem de aptidões e orientação para o trabalho.

Para tanto, medidas complementares vêm sendo planejadas, abrangendo a revisão dos currículos, formação de mestre único para as áreas de estudo, ginásio polivalente orientado para o trabalho, orientação educacional e vocacional.

Em função da Reforma, cada unidade da Federação deverá reorganizar as Secretarias e Conselhos de Educação e apresentar seu plano de educação, selecionando os municípios em que a implantação será prioritária, com zoneamento para melhor utilização da rede escolar.

Dentre os projetos prioritários para implantação do ensino de 1.º grau a cargo do Departamento de Ensino Fundamental do MEC, destacam-se: a **operação**

CDU 373.552

SILVA, Eurides Brito — Implantação do Ensino de Primeiro Grau. **R. bras. Est. pedag.**, 56 (123): 25-37, jul./set. 1971.

L'opérativité de l'enseignement du premier degré doit être effectuée en regardant les principes d'obligation et gratuité scolaire, l'intégration des programmes, le sondage des aptitudes et l'orientation vers travail.

Pour atteindre ces buts, des mesures complémentaires sont en train de préparation, y compris la révision des programmes, la formation d'un maître unique pour chaque champ d'études, le gynnase orienté vers le travail, l'orientation scolaire et professionnelle.

D'après la Réforme, chaque unité de la Fédération réorganisera les Services et Conseils d'Education et présentera son projet, avec indication des municipes on l'implantation de la réforme aura priorité et en les divisant par zones pour qu'on puisse mieux utiliser les écoles.

Parmi les projets prioritaires pour l'implantation de l'enseignement du premier deggré dont est responsable le Département d'Enseignement Fondamental du

CDU 373.552

SILVA, Eurides Brito — Implantação do Ensino de Primeiro Grau **R. bras. Est. pedag.**, 56 (123): 27-37, jul./set. 1971.

The putting into operation of the Reform of first-level education should be done in such a manner that the principles of free, obligatory education, of curriculum integration, of aptitude testing and job orientation are respected.

For this, complementary measures have been planned, touching the areas of curriculum revision, of training teachers for one-room schools in rural areas, of the **ginásio polivalente** oriented toward preparation for work, and of educational and vocational counseling.

Under the Reform, each unit of the Federation should reorganize its Secretariat and Council of Education and present its education plan, selecting those municipalities which will be given priority in the implantation of the reform, with zoning for better utilization of the school system.

Among the priority projects for the implantation of first-level instruction, under the responsibility of the Department of Fundamental Education of the

MEC, the following can be pointed out: **operação escola**, for the expansion of the school system so that it will cover 80% of the population to be taught, including the rural area and the Federal District; the improvement and training of teachers; training 80% of those teachers who are not qualified for the four stages of fundamental education; improvement in teacher's salaries; revision of curriculum and school distribution-plan.

P.G.

MEC les plus importants sont: **l'opération école**, avec expansion du réseau scolaire pour atteindre 80% de la population en âge scolaire (y compris les zones rurales) et implantation du premier degré dans les capitales et au Distrito Federal; **le perfectionnement et entraînement d'enseignants**; **qualification de 80% des enseignants non titulés** pour les 4 années de l'enseignement fondamental; élévation des traitements des enseignants; **remaniement des programmes et cartes scolaires**.

M.H.R.

**escola**, com expansão da rede de ensino, de modo a cobrir 80% da população em idade escolar, incluindo a zona rural, e implantação do 1.º grau nas capitais e Distrito Federal; o **aperfeiçoamento e treinamento** de professores; **qualificação para as quatro séries** do Ensino Fundamental de **80% dos professores não titulados**; **melhoria da remuneração** dos professores; **reformulação dos currículos e carta escolar**.

J.M.B.

## CDU 373.5 ENSINO MÉDIO

CUNHA, Nádía — A democratização do ensino médio e a reforma. **R. bras. Est. pedag.**, 56 (123): 38-56, jul./set. 1971.

Uma reforma de ensino para obter êxito precisa ser radical em sua essência pedagógica. Nessa perspectiva, o processo educativo deve ser considerado não apenas em função de seus resultados sociais, mas deve atender também à evolução científica e tecnológica, integrando o homem num esquema flexível de adaptação às mudanças incessantes.

Entre nós, o ensino médio, até 71, se caracterizou, do ponto de vista quantitativo, pela insuficiência no atendimento da faixa etária correspondente, cobrindo apenas 20%. Do ponto de vista qualitativo, merecem destaque a carência de pessoal docente qualificado, o congestionamento dos currículos com ênfase numa cultura geral defasada, a deficiente habilitação proporcionada pelos ramos técnicos.

Em nenhum país, a taxa dos que concluem o nível médio é a mesma para as diferentes classes sociais, com ampla desvantagem para os jovens provenientes das classes menos favorecidas.

## CDU 373.5

CUNHA, Nádía — A democratização do ensino médio e a reforma. **R. bras. Est. pedag.**, 56 (123): 38-56, jul./set. 1971.

Pour obtenir résultat favorable, une réforme educationnelle doit être radicale dans son contenu pédagogique. Par conséquent, on évaluera le procès éducationnel non seulement par ses résultats sociaux, mais aussi d'après l'évolution scientifique et technologique, par l'intégration de l'individu dans un schéma flexible d'adaptation aux incessants changements.

Dans notre pays, l'enseignement du second cycle, jusqu'à 1971, se caractérise, au point de vue de la quantité, par l'incapacité d'accueillir le total de la population sortant de l'école primaire (seulement 20% inscrits). Au point de vue de la qualité, il y a surtout manque de personnel docent qualifié, encombrement des programmes avec inflexion sur une culture générale déphasée et incomplète habilitation administrée par les écoles techniques.

Nulle part trouve-t-on un taux équivalent de conclusion du second cycle parmi les diverses classes sociales: les jeunes de condition moins favorisée sont en infériorité.

## CDU 373.5

CUNHA, Nádía — A democratização do ensino médio e a reforma. **R. bras. Est. pedag.**, 56 (123): 38-56, jul./set. 1971.

To be successful, an educational reform must be radical in its essential pedagogical points. From this perspective, the educational process should be considered not only for its social results but also for the attention it gives to scientific and technological evolution, integrating man into a scheme which allows for flexible adaptation to constant change.

Among us, middle education, until 1971, was characterized, from the quantitative point of view, by insufficient coverage (only 20%) of the relevant age group. From the qualitative point of view, the following deficiencies should be pointed out: lack of qualified teaching personnel; congested curriculums which emphasize general culture; and deficient training provided by technical branches.

In no country is the percentage of those who conclude middle-level education the same for different social classes. Students from the less favored classes have a great disadvantage.

Unificando o ensino primário e o 1.º ciclo de nível médio, a presente reforma traz como consequência a extensão da escolaridade, integrando dois tipos de educação: a que desenvolve a inteligência geral e a que visa à profissionalização. Nesse quadro, a escola média tem reconhecido seu caráter terminal, e à medida que se torne uma escola para todos deixará de ser mero instrumento de preparação das elites para o ensino superior, ampliando seu papel como agência de formação para o trabalho.

J.M.B.

Par l'unification de l'enseignement primaire avec le 1er cycle secondaire, la réforme en question prolongera la scolarité obligatoire, tout en intégrant les deux types d'instruction: celle qui développe la formation générale et celle touchant la professionnalisation. L'école secondaire aura donc reconnu dorénavant son caractère terminal, et au mesure qu'elle devient l'école universelle, terminera son rôle comme instrument de formation d'élites destinées à l'université, tandis que progresse son rôle dans la formation professionnelle.

M.H.R.

Unifying primary education and the first level of middle education, the present reform will bring an extension of training in school and will integrate two types of education: that which develops general intelligence and that concerned with professional training. Thus, the middle school has recognized its terminal character, and as it becomes a school for all it will cease to be a mere instrument preparing elites for higher education and will expand its role as an agency of preparation for work.

P.G.

## CDU 37.014 POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

DEBRUN, Michel — Reforma das Secretarias Estaduais de Educação e Cultura: dificuldades e caminhos. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (123): 57-86, jul./set. 1971.

As Secretarias de Educação dos Estados, em geral, não se acham preparadas para assumir as novas tarefas que decorrem da expansão do sistema escolar, mudanças qualitativas correlatas e necessidades de relacionar o desenvolvimento educacional com os imperativos nacionais, regionais e locais de desenvolvimento sócio-econômico.

Além do instrumental adequado de planejamento, faltam-lhes, por vêzes, condições mínimas de funcionamento rotineiro.

Obstando as soluções reformistas, atuam em diversos níveis fatores de ordem sócio-institucional, fatores sócio-psicológicos, além das insuficiências dos modelos racionalizadores.

Não obstante, alguns caminhos reformistas, praticáveis a curto prazo, podem se revelar eficazes, partindo da racionalização dos meios e passando à racionalização limitada dos fins.

## CDU 37.014

DEBRUN, Michel — Reforma das Secretarias Estaduais de Educação e Cultura: dificuldades e caminhos. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (123): 57-86, jul./set. 1971.

Les Secrétariats d'Education en général ne sont pas préparés pour assumer les nouvelles fonctions créés par suite de l'expansion du système éducatif, des conséquents changements qualitatifs et par le besoin de mettre en rapport le développement éducatif et les impositions du développement socio-économique en niveau national, régional au local.

En dehors d'un convénable instrumental de planification, il leur manque aussi quelquefois les conditions fondamentales pour fonctionner.

Des facteurs d'ordre socio-institutionnel et sociopsychologique, agissant aux différents niveaux et les insuffisances des modèles rationalisateurs gênent d'autant plus les solutions réformistes.

Quelques débouchés réalisables à courtterme pourront se révéler efficaces, en partant de la rationalisation des moyens pour passer à la rationalisation limitée.

## CDU 37.014

DEBRUN, Michel — Reforma das Secretarias Estaduais de Educação e Cultura: dificuldades e caminhos. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (123): 57-86, jul./set. 1971.

The State Secretaries of Education, in general, do not think themselves prepared to meet those new tasks generated by expansion of the school system, and which involve correlated qualitative change and the necessity of relating educational development to national, regional and local socio-economic development.

In addition to lack of adequate planning techniques, they at times lack minimum conditions for routine functioning.

Socio-institutional factors at various levels, social-psychological factors and deficiencies in the rationalizing models are hindering reform.

Nevertheless, a few reforms, practical in the short-run, could be effective, beginning with rationalization of means and proceeding to a limited rationalization of ends.

The Secretaries of Education are living in a transition phase; those institutions which give some form of assistance to the states could facilitate the successful completion of this phase through integrated action and through dialogue with local administrations and educators to permit a clear definition of objectives.

P.G.

Les Secrétariats d'Education traversent aujourd'hui une phase de transition dont l'assistance technique des institutions spécialisées pourra les délivrer, par l'action intégrée permettant la définition exacte des objectifs, à travers le dialogue avec les administrateurs et éducateurs responsables par le système local.

M.H.R.

As Secretarias de Educação vivem uma fase de transição e as instituições, que prestam alguma forma de assistência técnica aos Estados, podem facilitar a superação dessa fase, através de uma ação integrada, permitindo que, pelo diálogo com administradores e educadores do sistema local, se formule uma definição clara de objetivos.

A.S.M.

CORRÊA, Arlindo Lopes — Aplicabilidade de tecnologia educacional no Brasil.  
**R. bras. Est. pedag.**, 56 (123): 87-95, jul./set. 1971.

Não existe ação mais decisiva e duradoura para acelerar a mobilidade social do que a democratização das oportunidades de acesso à educação. Todavia, a educação em todo o mundo apresenta baixos índices de produtividade, daí a relutância em se elevar radicalmente o esforço financeiro neste setor. Todos querem mais educação, de boa qualidade, com eficiência econômica.

É fundamental que, em vez da preocupação exagerada com recursos financeiros, os formuladores da política econômica focalizem suas atenções para os recursos humanos.

Numa perspectiva para a década de 70, a educação, saindo da fase artesanal — em analogia com o mundo produtivo — deve passar por uma revolução semelhante à revolução industrial, a fim de expandir sua produção, baixar seus custos unitários, beneficiar um número crescente de consumidores e melhorar seus padrões qualitativos.

CDU 37.014

CORRÊA, Arlindo Lopes — Aplicabilidade de tecnologia educacional no Brasil.  
**R. bras. pedag.**, 56 (123): 87-95, jul./set. 1971.

Aucune action moyennant l'accélération de la mobilité sociale peut être plus décisive et durable que la démocratisation des opportunités d'accès à l'éducation.

L'éducation dans le monde, cependant, ne présente une productivité satisfaisante, d'où l'opposition manifestée à l'élévation radicale de l'effort financier dans ce champ. Chacun aspire à une éducation plus complète, de bonne qualité, supplée avec efficient économie.

Néanmoins, il faut que les responsables par la politique économique concentrent leur attention sur les ressources humains, sans exagérer la préoccupation avec les ressources budgétaires.

Dans une perspective pour les années 70, l'éducation, tout eu laissant la phase artisanale — en consonance avec le monde productif — doit traverser une période semblable à celle de la révolution industrielle, pour développer

CDU 37.014

CORRÊA, Arlindo Lopes — Aplicabilidade de tecnologia educacional no Brasil.  
**R. bras. pedag.**, 56 (123): 87-95, jul./set. 1971.

To accelerate social mobility there is no more decisive or lasting action than that of democratizing educational opportunities. Nevertheless education throughout the world is characterized by low productivity indices, thus giving rise to a reluctance to increase financial effort in this area. All want more, good quality yet economic education.

It is fundamental that, instead of being overly concerned with financial resources, those who formulate economic policy focus their attention on human resources.

From the perspective of the 70' s, education must leave behind the craft stage — in an analogy with the industrial world — and pass through a revolution similar to that of the industrial revolution in order to expand its production, lower its unit costs, benefit a growing number of consumers and improve its qualitative standards.

The technological revolution will enable teachers to dedicate themselves to the noble task of teaching, setting aside merely repetitive aspects, and making it possible for the student to receive more individualized instruction, according to his personal learning rate.

In the Brazilian reality, change would be imposed through the implantation of educational techniques which would extend education to all social levels and would create a system of permanent education.

P.G.

sa production, diminuer le prix de revient, bénéficier de plus en plus de consommateurs tout en améliorant son éabon qualitatif.

La révolution technologique permettra aux enseignants de s'occuper avec les tâches élevées du professorat, en les dispensant des répétitives et en permettant aux élèves une éducation plus individuelle, d'après leur progrès personnel.

Dans l'ensemble de la réalité brésilienne, le changement s'impose avec implantation des technologies éducationnelles capables d'atteindre toutes les couches de la société et créer un permanent système éducationnel.

M.H.R.

A revolução tecnológica permitirá que os professôres se dediquem às tarefas nobres do magistério, dispensando-os das repetitivas e possibilitará ao estudante uma educação mais individualizada, de acôrdo com o ritmo pessoal.

No quadro da realidade brasileira, impõe-se a mudança com a implantação das tecnologias educacionais em condições de estender a educação a tôdas as camadas sociais e criar um sistema de educação permanente.

G.A.V.

## CDU 37.014.542 PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

POIGNANT, Raymond — Determinação dos objetivos quantitativos do plano educacional. **R. bras. Est. pedag.**, 56 (123): 96-110, jul./set. 1971.

A fixação dos objetivos de um plano educacional é geralmente condicionada a dois fatores: demanda social e necessidades de mão-de-obra, devendo-se considerar simultaneamente esses dois fatores, de modo a adaptá-los um ao outro.

Nos países em desenvolvimento, seria indicado conceder prioridade aos ramos de ensino capazes de favorecer ao máximo o desenvolvimento econômico.

O risco que se corre aqui está nas distorções possíveis entre as necessidades da economia e a escolha das famílias, destacando-se a expansão do ensino secundário e o desenvolvimento pleotórico do ensino superior, em detrimento da formação qualificada e de técnicos de nível médio.

Analisando as experiências francesa e soviética (ver anexos) é possível concluir que qualquer sistema, flexível ou autoritário, destinado a canalizar a

## CDU 37.014.542

POIGNANT, Raymond — Determinação dos objetivos quantitativos do plano educacional. **R. bras. Est. pedag.**, 56 (123): 96-110, jul./set. 1971.

La fixation des objectifs d'un plan éducationnel est généralement conditionnée par deux facteurs: la demande sociale et les nécessités en main d'oeuvre, qu'on doit considérer simultanément, pour les ajuster l'un à l'autre.

Il faut que les pays en développement accordent la priorité aux branches de l'enseignement aptes à pousser au maximum le développement économique.

Il y a ici le danger des possibles distorsions entre les besoins de l'économie et la préférence des familles, avec possible prolifération de l'enseignement secondaire et développement exagéré de l'enseignement supérieur, en détrimet de la formation qualifiée et du baccalauréat de technicien.

Par l'analyse des expériences française et soviétique (voir annexes) nous concluons que n'importe quel système, flexible ou autoritaire, destiné à canaliser la demande sociale, comporte l'orientation professionnelle, grâce à

## CDU 37.014.542

POIGNANT, Raymond — Determinação dos objetivos quantitativos do plano educacional. **R. bras. Est. pedag.**, 56 (123): 96-110, jul./set. 1971.

Setting objectives for an educational plan is generally conditioned by two factors: social demands and labor needs. Both factors have to be considered simultaneously in order to adapt one to the other.

In developing countries, priority is given to those branches of education which will make the greatest contribution to economic development.

A risk exists in possible distortions between the needs of the economy and the choices of the family; for example, the expansion of secondary education and the excessive development of higher education to the detriment of training designed for middle-level technicians.

Analyzing the French and Soviet experiences (see annex), it is possible to conclude that any system, whether flexible or authoritarian, designed to

channel social demand, assumes that it is possible to count on satisfactory estimates about the evolution of the labor market.

P.G.

laquelle on peut disposer de prévisions convenables sur l'évolution du marche de travail.

M.H.R.

demanda social, pressupõe o aconselhamento de maneira que se possa contar com previsões satisfatórias sôbre a evolução do mercado de trabalho.

J.M.B.