

Sumário

José Pastore

Teorias de desenvolvimento econômico que enfatizam a socialização da criança

Elisa Dias Veloso

Simbolismo e fantasia na criança

Maria Isaura
Pereira de Queiroz

Infância e adolescência nas favelas brasileiras

Lúcia Marques Pinheiro

Formação do Magistério

Nise Pires

Educação fundamental

Pesquisa do CBPE

Cursos Preparatórios de admissão ao ginásio na Guanabara

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

R. bras. Est. pedag. | Rio de Janeiro | v. 53, n. 117, p. 1/262 | jan./mar. 1970 |

**Instituto Nacional de
Estudos Pedagógicos**

diretor: Guido Ivan de Carvalho

**Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais**

diretora: Elza Rodrigues Martins

**Revista Brasileira de
Estudos Pedagógicos**

conselho de redação:

Guido Ivan de Carvalho, Elza Rodrigues
Martins, Jayme Abreu, Lúcia Marques
Pinheiro e Péricles Madureira de Pinho.

redator-chefe: Jader de Medeiros Britto

redação: Antônio Santos Moraes e
Generice Albertina Vieira.

revisão: Ovídio Silveira Sousa, Amélia
Raja Gabaglia e José Cruz Medeiros

documentação: Clementino Luís de
Jesus e Marilene Silveira Lima Teixeira.

tradução: Luciano Duarte Guimarães e
Maria Helena Rapp

a correspondência para a Revista deve
ser encaminhada à redação — rua
Voluntários da Pátria, 107 — ZC-02 —
Rio de Janeiro — Guanabara — Brasil.

Í N D I C E

v. 53, n.º 117, jan./mar. 1970

editorial

- 5 Desenvolvimento democrático
pela escola primária

estudos e debates

- 10 Teorias de
desenvolvimento econômico
que enfatizam a
socialização da criança
JOSÉ PASTORE
- 24 Simbolismo e fantasia
na criança
ELISA DIAS VELOSO
- 34 Infância e adolescência
nas
favelas brasileiras
MARIA ISAURA
PEREIRA DE QUEIROZ
- 50 Formação
do magistério
LÚCIA MARQUES PINHEIRO
- 63 Educação
fundamental
NISE PIRES

documentação

- 76 Educação e cultura
na mensagem presidencial
- 81 Reestruturação do Ministério
da Educação e Cultura
- 84 Pesquisa do CBPE:
Cursos preparatórios de
admissão ao ginásio
na Guanabara
- 134 Preparação do
professor primário especializado
em nível universitário
HELOISA MARINHO

151 Educação moral e cívica
no currículo escolar
(programas)

resenha de livros

- 177 NEIL, A.S. — *The last man alive*; LIMA, Lauro de Oliveira — *Conflitos no lar e na escola*; SALEM, Nazira — *História da literatura infantil*; TEIXEIRA, Anísio S. — *Pequena introdução à Filosofia da Educação*; POIGNANT, Raymond — *L'enseignement dans les pays du Marché Commum*; SCHMIDT, Maria Junqueira — *Educação pela re-creação*;

através de revistas e jornais

- 188 Escola integrada em S. Paulo; Formação e responsabilidade profissional do psicólogo escolar — Maria Helena Novaes; Analfabetismo pode acabar na década de 70 — João Paulo dos Reis Velloso; A política da educação do Estado de São Paulo — Rodolpho Pereira Lima; Problemática educacional numa projeção decenal — Arlindo Lopes Corrêa; O valor das máquinas de ensinar — Samuel Pfromm Neto.

legislação

- 226 Utilização da parcela correspondente à educação nas quotas do Fundo de Participação dos Estados, DF, Territórios e Municípios; programa de participação do estudante em trabalhos de magistério; Estatuto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

resumos

Colaboradores:

- A.I.P.R.G. — Amélia Isabel Pederneira Raja Gabaglia
C.L.J. — Clementino Luís de Jesus
G.A.V. — Generice Albertina Vieira
J.M.B. — Jader de Medeiros Britto
L.D.G. — Luciano Duarte Guimarães
M.H.R. — Maria Helena Rapp
M.L.L. — Maria Luísa Leite

Desenvolvimento democrático
pela escola primária

A educação primária é o grande instrumento que permitirá aos países em vias de desenvolvimento evoluir economicamente, sem perda dos valores humanos e democráticos.

5

Não significa isso dar menor importância ao ensino médio ou ao superior. Uma política educacional lúcida precisa levar em conta todos os níveis e modalidades da educação escolar e, ainda, o preparo do educando para aproveitar de maneira eficaz as oportunidades de educação assistemática e de educação permanente.

Nos países em vias de desenvolvimento, o planejamento está ainda em fase embrionária e falta não raro a discussão das razões básicas para se adotar esta ou aquela política relativa à extensão e distribuição das oportunidades educacionais. Por vezes os recursos que se destinam ao ensino são aplicados de maneira que contradiz a própria idéia de plano, isto é — sem que se verifique o rendimento obtido, como meio de controle e base para uma possível ampliação ou reformulação das medidas tomadas. Entre nós constituem exemplos flagrantes dessa atitude a distribuição geográfica das escolas de formação de professores primários e dos cursos superiores. A metade dos que se formam em escolas normais não pretendem educar

crianças, nem trabalhar nas zonas rurais; só agora se começa a cogitar de fixar em nosso interior os formados em nível universitário.

A ausência dos planos-pilôto devidamente controlados, antes de se tentar estender novas medidas, é outro fator a concorrer para uma distribuição nem sempre segura dos recursos existentes e para a implantação de soluções que, sendo dispendiosas, tornam inviável sua expansão, mesmo reduzida.

A falta de uma visão clara dos resultados de nossa experiência, bem como das lições da experiência estrangeira, têm levado a opções nem sempre baseadas numa noção objetiva do valor e do preço do que estamos escolhendo e de sua maior ou menor prioridade.

Atitudes, de que por vêzes não alcançamos as motivações, e, não raro, mesmo, preconceitos implícitos vêm norteando nossa conduta, revelando incoerências e falta do necessário equilíbrio

6

Nos países em que o nível de educação alcançado, sem maior consideração sobre sua eficiência, ainda determina o *status social*, não é raro que haja certas incompreensões para com os graus de ensino mais baixos, nos que alcançam as posições mais elevadas em educação, ligados ainda a uma fase em que a educação primária se destinava a uma classe, julgada sem maior importância para o progresso social, porque não iria participar dos quadros de direção.

Como conseqüência dessa visão errônea, vemos propor-se a redução da extensão do curso primário, da carga horária, a admissão de "professôres" leigos, a despreocupação em tornar as escolas normais realmente instituições profissionalizantes, com as necessárias escolas de demonstração e experimentação e, até, a idéia de desfigurar ainda mais seu caráter específico, integrando-as nos colégios polivalentes.

Tôdas essas reações têm uma origem comum: a incompreensão do papel da escola primária no mundo moderno e, no fundo,

a mentalidade aristocrática de manutenção de privilégios para uma elite à custa da maioria dos brasileiros. ¹

Não há dúvida de que as elites — quando realmente o são pelo mérito — desempenham um grande papel na evolução social mas, sem um esforço eficazmente orientado para a elevação de todos, além de cometermos uma injustiça social, estaremos tornando impossível o progresso econômico e uma evolução de tipo democrático.

A educação básica torna-se, por isso, de particular importância; e ela terá de ser por longo tempo, para a grande maioria dos países em vias de desenvolvimento, a educação primária, progressivamente ampliada nas várias regiões, para faixas etárias mais largas, e cargas horárias mais satisfatórias. A ela caberá atender à criança e, ainda por algum tempo, ao pré-adolescente, orientando-os de maneira que adquiram as estruturas básicas do conhecimento e o instrumental necessário para enfrentar os problemas que surgem nas profissões mais simples e na vida comum. Terá ainda de assegurar a base para a criação das atitudes sociais e morais desejáveis a todos, e os interesses fundamentais pela melhoria da comunidade, pela harmonia e solidariedade entre os homens, pela educação permanente. Precisar, para isso, envolver, entre outros aspectos, o conhecimento real do mundo do trabalho, especialmente o local e o domínio pela vivência das atividades essenciais a qualquer tipo de ocupação.

7

Essa educação comum a todos, e que nossa Constituição consagra como obrigatória e dever do Estado — porque hoje considera *interesse* do Estado — precisará, ainda, tornar o brasileiro capaz de aproveitar os recursos da educação permanente que a sociedade lhe oferece, graças ao desenvolvimento da capacidade de estudar independentemente, do interesse pelo País, pelo progresso individual, pelo trabalho eficiente.

À escola primária moderna e, logo que possível, à educação fundamental, caberá uma tarefa que nem mesmo o ginásio vem

¹ Nas condições atuais constitui ainda meta para os próximos anos assegurar ensino primário a 80% da população e o prosseguimento dos estudos a 30%.

conseguindo desempenhar, apesar do contingente reduzido a que atende: oferecer a todos pelo menos aquele mínimo capaz de permitir a integração à sociedade e uma vida mais digna.

Esse, o grande desafio à sociedade brasileira como um todo, e particularmente aos educadores. Para vencê-lo são imprescindíveis estudo sério e a colaboração dos mais capazes em todos os ramos do conhecimento, que serão necessários à educação comum.

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

Coordenadora da
Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

Estudos e Debates

Teorias de Desenvolvimento Econômico que Enfatizam a Socialização da Criança

José Pastore *

I. Introdução

10

O desenvolvimento econômico foi estudado durante muito tempo dentro de um sistema fechado, no qual as variáveis mais relevantes eram capital, trabalho, matéria-prima e energia. Só recentemente alguns economistas perceberam a importância de variáveis subjacentes ao desenvolvimento econômico e que escapam àquele sistema. Começou-se então a desenvolver uma perspectiva mais inclusiva. De início, essa perspectiva baseou-se nos pressupostos de uma psicologia predominantemente racional, também chamada de "psicologia econômica". Essa colocação enfatizava o papel da criatividade humana para produzir as inovações tecnológicas responsáveis pelos aumentos da produtividade. Mais recentemente, entretanto, economistas e também sociólogos vêm enfatizando os fatores não-racionais e não-econômicos do comportamento econômico; tentam mos-

trar que motivos irracionais, mudanças no gosto e aceitação de riscos são elementos importantes para explicar o desenvolvimento econômico. Parecem concordar, enfim, que "desenvolvimento econômico só pode ser explicado em termos de um sistema complexo de variáveis econômicas, sociais e políticas". Surgiu assim uma perspectiva de trabalho interdisciplinar entre economistas, sociólogos e outros cientistas sociais.

David C. McClelland e Everett E. Hagen são dois representantes dessa perspectiva. A análise do primeiro, concentrando-se nos elementos psicológicos, procura identificar as variáveis que "produzem" personalidades empresariais. Os ensaios de Hagen, mais compreensivos, tendem a demonstrar os laços entre personalidade, sociedade e desenvolvimento econômico.

O objetivo deste artigo é avaliar até que ponto os dois autores pre-

* Da Universidade de S. Paulo.

encheram o vazio existente nas teorias econômicas do desenvolvimento econômico. Mais modestamente, êste trabalho procura comparar as duas teorias e tenta julgar a validade lógica e empírica incorporada às análises de McClelland e Hagen. A escolha dessas duas teorias foi baseada em parte na originalidade dêles e, em grande parte, na popularidade que elas vêm desfrutando nos círculos acadêmicos nos últimos anos.

II. A teoria de McClelland

A. Análise dos termos básicos

O principal objetivo da teoria de McClelland é explicar a importância dos fatores e processos psicológicos no desenvolvimento econômico. Ele está interessado em estudar os valores e motivações que levam os homens a explorar as oportunidades e a tirar vantagens das condições favoráveis de comércio. Enquanto psicólogo social, McClelland deseja compreender as motivações dos empresários bem sucedidos.

1. *Motivação para Realização*

A primeira entre estas motivações é a "necessidade de realização" (*n-achievement*). Ela exprime o desejo de "fazer bem feito", não tanto com vistas ao reconhecimento ou prestígio social, mas principalmente para obter um sentimento íntimo de realização pessoal. Estudos de laboratório já haviam mostrado que as pessoas com alto grau de *n-achievement* tendiam a

trabalhar mais intensamente em certas tarefas, a realizar seu melhor trabalho com interesse pessoal e não simplesmente motivados por incentivos especiais, como dinheiro ou prêmios; essas pessoas tendiam a escolher especialistas como colegas de trabalho. Dêsses resultados, McClelland concluiu pela existência de uma alta relação entre o nível de "motivação para realização" de determinado povo e o nível de desenvolvimento econômico de seu país.¹

O elo entre os dois fenômenos sociais seria constituído pelos empresários. Portanto, conclui êle, a motivação de realização dos empresários é responsável, em parte, pelo crescimento econômico.²

2. *Educação da Criança*

Para McClelland é na família que se deve procurar os determinantes intrínsecos da motivação para realização. Mais especificamente, sugere que as práticas educacionais baseadas na independência, no domínio de si e na liberdade, fornecem melhores condições para a formação daquela motivação.³

A evidência empírica para essas afirmações é fornecida pelo estudo de Winterbottom, citado por McClelland e que pôde ser sumariado da seguinte maneira: "as mães das crianças com alto nível de motivação para realização manifestam a tendência para esperar da criança maior contróle de autoconfiança do que as mães de crianças de bai-

¹ McCLELLAND, David C. — *The Achieving Society*, D. Van Nostrand Co., Inc., New York, 1961, p. 55.

² Idem, p. 159.

³ Idem, p. 341.

no nível de motivação. Elas fazem também menos restrições a seus filhos; as mães de crianças com baixo nível de motivação, ao contrário, fazem mais restrições e não esperam que seus filhos manifestem, tão cedo, independência e domínio de si. Numa palavra, seus filhos são mais dependentes em relação aos adultos".⁴

Embora estudos posteriores tivessem mostrado que os resultados de Winterbottom não se mantinham com a mesma clareza quando eram introduzidas outras variáveis, McClelland ainda assim considera que o treino no domínio de si nos primeiros estágios da infância possibilita um alto nível de motivação para realização. Com efeito, este é um de seus argumentos básicos, que parece, aliás, falacioso em dois pontos: a) o próprio McClelland reconhece que, ao serem introduzidas outras variáveis (por ex. classe social, cor, *background* étnico etc.) os resultados não são tão claros quanto antes; b) o estudo de Winterbottom baseava-se numa amostra muito pequena: 29 garotos de 8 anos,⁵ o que não parece ser representativo de um amplo universo.

3. Autoritarismo

Rosen e D'Andrade não ficaram satisfeitos com as informações dadas pelas mães sobre a educação das crianças e tentaram observar as interações pais-filhos em 40 famílias (20 de alto nível e 20 de

baixo nível de n-realização). O experimento, citado por McClelland, foi delineado com maior cuidado e incluía garotos entre 9 e 11 anos que foram, além disso, emparelhados segundo a classe social, raça e inteligência.⁶ Descobriram que os pais dos garotos de alto nível de motivação revelavam menos comportamento dominante do que os pais dos de baixo nível.⁷

Duas críticas devem ser ainda levantadas: a) Os autores só estudaram uma interação particular, isto é, as relações pais-filhos numa situação de jogo (o jogo de empilhar cubos). Entretanto, não fornecem nenhuma evidência que essa relação particular represente uma projeção geral de suas atitudes em outras tarefas. b) A definição de autoritarismo em termos de estimular ou dominar a criança durante o jogo não parece, igualmente, muito clara.

4. Religião

Seguindo as idéias de Weber e de Winterbottom, McClelland sugere uma relação positiva entre protestantismo, domínio de si e independência na educação da criança e, portanto, entre protestantismo e alto nível de motivação para realização. Ele parte de uma comparação entre níveis de desenvolvimento econômico em religiões católicas e protestantes.⁸

Nesse contexto a religião é estudada como uma fonte de valores pa-

⁴ McCLELLAND, David C. — *op. cit.* p. 342.

⁵ Idem, p. 46.

⁶ Idem, p. 350.

⁷ Idem, p. 352.

⁸ Idem, p. 50.

ternos e supõe-se que tais valores afetam as práticas de educação infantil e, portanto, o nível de motivação para realização.⁹ Estudos efetuados nos Estados Unidos, entretanto, mostram que as diferenças acima indicadas desaparecem, praticamente, quando controladas por classe social.¹⁰ Em segundo lugar, os estudos sobre a religião limitaram-se à análise das doutrinas professadas pelos pais e não a seus valores e atitudes. Inferir da doutrina as atitudes e os comportamentos dos indivíduos não parece correto, em termos gerais.

5. *Empresariado*

Examinamos, nos três últimos tópicos, as fontes de motivação para realização. Trataremos a seguir da relação entre empresário e desenvolvimento econômico. McClelland afirma: “uma sociedade com um nível geralmente alto de motivação para realização irá produzir empresários mais empreendedores, os quais, por sua vez, provocarão maior desenvolvimento econômico”.¹¹

A estratégia metodológica que McClelland usa nesse ponto parece inadequada por várias razões: a) Ele descreve, primeiro, os empresários e, então, mostra que eles possuem as mesmas características encontradas entre os grandes realizadores. Estes, por sua vez, são aqueles indivíduos que têm altas aspirações pelas ocupações empresariais.¹² Esse procedimento, entretanto, não parece um modo di-

reto de evidenciar sua hipótese. Variação concomitante não significa causalidade mas simplesmente um primeiro passo, muito elementar aliás, de trabalho teórico. Pode-se dizer que McClelland alcança apenas uma “generalização empírica” e não uma explanação teórica. b) Quanto à segunda parte da hipótese de McClelland — os empresários provocarão o desenvolvimento econômico — pode-se fazer outra crítica. Nota-se que McClelland insiste no uso da palavra “provocar” em suas proposições. Esta palavra faz parte do vocabulário da “linguagem causal”. Com efeito, quando dizemos que X é causa de Y, temos em mente que certa mudança em X produz necessariamente mudança em Y. O emprêgo da linguagem causal é muito discutível não só em Sociologia mas também em outras ciências. Entretanto, desde que McClelland insiste nela, deve ele oferecer evidência direta da qualidade produtora da motivação para realização e do empresariado no desenvolvimento econômico. Mas isto não está nada claro em seu trabalho. c) McClelland parece supor que as pessoas com alto nível de motivação para realização se orientam, necessariamente, para o setor dos negócios. Ele não menciona, entretanto, a razão dessa exclusividade. Com efeito, poderia conceber-se a motivação para realização em termos de valores culturais mais amplos; os grandes realizadores podem dirigir-se às artes, à vida monástica etc., onde os “padrões de excelência” não se definem em

⁹ McCLELLAND, David C. — *op. cit.*, p. 356.

¹⁰ *Idem*, p. 356.

¹¹ *Idem*, p. 205.

¹² *Idem*, p. 210.

têrmos de uma "orientação aos valores do negócio". Numa sociedade budista, por exemplo, que valoriza o afastamento da vida econômica mundana e a obtenção do "Nirvana", os maiores realizadores não orientariam suas realizações na direção do nirvana em vez da atividade econômica? d) Mesmo se as "provas" de McClelland, da força produtora do empresariado no desenvolvimento econômico fossem válidas, resta ainda um outro problema a considerar. Em sua proposição McClelland parece supor uma distribuição "perfeita" da produção entre as diferentes classes sociais. Esta premissa pode revelar-se falsa em muitas sociedades. Parece existir sociedade onde o aumento de produtividade dos empresários é consumido, principalmente, entre eles mesmos.

14

B. Metodologia

O principal indicador de desenvolvimento econômico, na teoria de McClelland, é o consumo (*per capita*) de eletricidade. Embora ele apresente certas justificações "racionais" para isso,¹³ deve-se dizer que o caráter "transcultural" que ele quer dar à sua teoria parece ficar muito reduzido, pois que muitas sociedades subdesenvolvidas estão atravessando o estágio do *take-off* através de implementações maciças da agricultura e da produção de matérias-primas que não exigem, a curto prazo, grande quantidade de eletricidade.

De outro lado, o emprêgo de estórias infantis para medir o nível de

motivação para realização de um país como um todo, não parece dispor de forte apoio. McClelland afirma, a certa altura, que as estórias infantis são espelho fiel de uma sociedade,¹⁴ e, em outro trecho, "as estórias parecem refletir melhor o nível motivacional dos adultos, particularmente dos adultos responsáveis pela educação das crianças".¹⁵ Existem três problemas, pelo menos, em inferir que quanto mais alto o nível de motivação para realização refletido nessas estórias, maior o desenvolvimento econômico: a) McClelland não mostra que as estórias infantis refletem o nível de motivação para realização dos empresários. Dêsse modo, seu fator de "união" entre a motivação e o desenvolvimento econômico está inutilizado e, portanto, a inferência lógica não parece muito exata. b) Muitos estudos mostraram que o artista, em geral, e o escritor, em particular, realizam normalmente seu trabalho criativo não só como resposta a um público amplo, mas, sobretudo, como resposta a seus próprios grupos de referência. Dessa maneira, poderíamos levantar a hipótese de que as estórias infantis não representam, necessariamente o *ethos* da sociedade na qual elas têm sua origem. c) Finalmente, é preciso lembrar ainda que os diferentes índices de motivação para realização usados por McClelland (verbal e gráficos) não se correlacionam muito bem entre si.¹⁶ Isso parece revelar algumas das fraquezas dos indicadores e técnicas de identificação dos níveis de motivação.

¹³ McCLELLAND, David, C. — *Op. cit.*, p. 50.

¹⁴ *Idem*, p. 71.

¹⁵ *Idem*, p. 102.

¹⁶ *Idem*, p. 77.

C. Estrutura lógica da teoria

1. Definições

McClelland revela uma preocupação bastante razoável em definir seus conceitos. Além disso, êle mostra, muitas vezes, como operacioná-los.

a) Motivação para realização é o desejo de fazer bem feito não tanto em vista de reconhecimento social mas a fim de atingir um sentimento íntimo de realização pessoal. É a necessidade que tem um indivíduo de definir padrões de excelência.¹⁷

b) Empresário é o indivíduo que exerce contróle sôbre a produção, a qual não se destina sômente a seu consumo pessoal.

c) Desenvolvimento econômico é o aumento na taxa *per capita* dos serviços de produção, e o emprêgo de inovações tecnológicas.¹⁸

Algumas das definições de McClelland, entretanto, baseiam-se demais em elementos operacionais. O conceito de desenvolvimento econômico, por exemplo, pode não ser completamente claro se a "energia elétrica não fôr considerada como principal indicador. Conceitos auxiliares como independência na educação da criança, autoritarismo, são definidos sômente com base operacional".¹⁹

¹⁷ McCLELLAND, David — *Op. cit.* p. 47.

¹⁸ *Idem*, p. 85.

¹⁹ *Idem*, p. 352.

²⁰ *Idem*, p. 36.

²¹ *Idem*, p. 159.

²² *Idem*, p. 271.

2. Cláusulas Antecedente e Conseqüente

De modo geral, a motivação para realização é compreendida como uma condição necessária de desenvolvimento econômico: "... a motivação de realização é, em parte, responsável pelo desenvolvimento econômico";²⁰ "... e improvável que ... o crescimento econômico seria o resultado de um único propulsor".²¹ Em outras passagens, entretanto, McClelland parece ir mais longe e indicar um caráter suficiente nessa relação: "... quando uma alta associação entre motivação para realização e sucesso empresarial não é obtida, pode-se considerar, *prima facie*, que uma ou mais condições definidoras do papel empresarial, no sentido teórico, não foram preenchidas".²²

Entretanto, os dados fornecidos pelo "estudo de casos históricos" (Estados Unidos, México, Itália, Turquia, Índia e Polônia) apresentados no capítulo 7, não provam, de modo convincente, nem o caráter necessário nem o caráter suficiente do nível da motivação para realização no crescimento econômico (ver sobretudo tabelas 3, 4 e 3.6).

3. Comentários Gerais sôbre a Lógica

Mostramos que não há consistência lógica na inferência de motivação para realização dos empre-

sários a partir das estórias infantis. De outro lado, a dimensão tempo na proposição básica de McClelland não está cuidadosamente formulada. Isso torna extremamente difícil atribuir causalidade a qualquer das cláusulas antecedentes. O problema "do que acontece primeiro" é muito pertinente no caso, mas o delineamento lógico de McClelland não oferece resposta satisfatória. Além disso, as proposições não parecem irreversíveis entre as cláusulas antecedente e consequente; isto cria um problema extra de atribuição de causalidade. Numa palavra, a reversibilidade constante da proposição enfraquece "a força causal" da explicação de McClelland.

III. A teoria de Hagen

16

A. Análise dos termos básicos da teoria

O principal objetivo da teoria de Hagen é igualmente traçar uma linha de causalidade entre os fatores sociopsicológicos e desenvolvimento econômico. Enquanto McClelland considera a motivação para a realização, Hagen considera a personalidade inovadora como conceito chave de sua cadeia de proposições. Até certo ponto, a teoria de Hagen parece mais compreensiva do que a de McClelland. Ele tenta relacionar sociedade, personalidade e desenvolvimento econômico.

1. *Personalidade Inovadora*

Hagen, à semelhança de muitos outros economistas, reconhece que as inovações tecnológicas são condições básicas necessárias para o desenvolvimento econômico. Mas, ao contrário de outros economistas, ele se preocupa com as cláusulas antecedentes da inovação. Para ele, inovação requer criatividade e, portanto, personalidade inovadora que é a personalidade criadora. "O progresso tecnológico é o resultado das ações de homens que se caracterizam por vários graus de criatividade";²³ "... as intercorrelações entre personalidade e estrutura social são de tal natureza a não deixar dúvidas de que a mudança social não ocorrerá sem mudanças nas personalidades".²⁴

Um dos principais problemas na teoria de Hagen se refere às definições. Por exemplo, seus conceitos-chaves — criatividade e personalidade inovadora — não são claramente definidos. Hagen geralmente apresenta "características" da criatividade e da personalidade inovadora mas não definições claras. Este aspecto será discutido extensamente nos próximos tópicos.

2. *Criatividade*

Mesmo oferecendo uma definição clara de inovação — "a inovação consiste em organizar a realidade dentro de relações que incorporam novos conceitos mentais e estéticos"²⁵ — Hagen só apresenta uma lista de características da criatividade

²³ HAGEN, Everett E. — *On the Theory of Social Change*, The Dorsey Press, Inc., Itomewood, 1962, p. 88.

²⁴ Idem, p. 86.

²⁵ Idem, p. 86.

dade ou, como diz êle, "qualidades que constituem a criatividade": abertura à experiência, tendência a perceber fenômenos, imaginação criadora, inteligência, energia, prazer na solução de problemas etc.²⁶

Esta ausência de definição acarreta muitos problemas: a) torna difícil compreender o sentido das proposições que envolvem o conceito de criatividade; b) não dá respostas a questões do tipo: quando alguém possui criatividade? É suficiente, para ter criatividade, dispor de espírito imaginativo, de energia e inteligência? c) a noção profunda de criatividade não estando explicada, encontramos na impossibilidade de definir precisamente a personalidade inovadora, por estar êsse conceito baseado no primeiro. Hagen apresenta igualmente características da personalidade inovadora em vez de definições nominais ou operacionais.²⁷ Do mesmo modo, em vez de definir a personalidade autoritária (barreira para o desenvolvimento econômico), êle diz simplesmente que "a personalidade autoritária é a negação do indivíduo criador".²⁸

3. Educação da Criança

Como McClelland, Hagen tenta compreender as "causas" das diferenças de personalidade a partir

das experiências infantis. Pais e estrutura social autoritários, diz êle, são fatores causadores de personalidades autoritárias.²⁹ Fundamenta seu argumento em trabalhos sociopsicológicos, incluindo os de McClelland.³⁰ E vai mais longe ainda ao dizer que pais e estrutura social autoritários são mais encontradiços em sociedades tradicionais.³¹ Embora sua dicotomia entre sociedade tradicional e sociedade moderna apresente muitos problemas operacionais, acreditamos que a descrição destes "dois pólos" é uma das melhores passagens de seu trabalho.

Segundo Hagen, a formação da personalidade é um processo diretamente relacionado com a aquisição de respostas para a satisfação de necessidades básicas como: necessidades manipulatórias, agressivas e passivas.³² Essa classificação é apresentada como exaustiva,³³ e cada tipo de necessidade é subdividido em muitos outros. O tipo de personalidade seria determinado pela predominância de um ou mais tipos de necessidades. Assim, no caso da predominância da *succorant-nurturant*, "a personalidade inovadora vê a pessoa com quem entra em contato como um indivíduo com necessidades, valores e visão do mundo semelhantes aos seus";³⁴ êsse indivíduo esforça-se por satisfazer as necessidades do

²⁶ HAGEN, Everett E. — *Op. cit.*, p. 88.

²⁷ *Idem*, p. 96.

²⁸ *Idem*, p. 97.

²⁹ *Idem*, p. 143.

³⁰ *Idem*, p. 158.

³¹ *Idem*, p. 143.

³² *Idem*, p. 104.

³³ *Idem*, p. 111.

³⁴ *Idem*, p. 111.

outro e deseja ser compreendido e auxiliado na satisfação de suas próprias necessidades. Mas "o indivíduo autoritário vê o outro como simples objeto do qual ele pode retirar algo. Não há lugar para empatia, para percepção do outro como tendo seu próprio sistema de necessidades, valores e visão do mundo...".³⁵

Embora essas características pareçam ajustar-se à nossa concepção "inspiracional" do autoritarismo, elas deveriam ser mais claras; deveriam igualmente ser operacionalizadas de modo a permitir pontos bem nítidos no contínuo dos tipos de personalidade. Neste particular, sofreremos de grandes necessidades de uma definição operacional que Hagen não fornece. Ele mesmo parece reconhecer que sua "compreensão das necessidades não se apóia senão em especulações passageiras".³⁶

18

4. *Descrição da sociedade tradicional*

O modelo de Hagen tenta evitar a armadilha da circularidade entre autoritarismo e sociedades tradicionais. Como rompe ele este círculo vicioso? Quais são os fatores que levarão um grupo a distinguir-se dos outros e a abandonar o tradicionalismo?

A resposta a estas questões são pontos cruciais na teoria de Hagen. Com efeito, estas questões são respondidas de vários modos através

de seu livro: "... a causa básica de tal mudança é a percepção de certos membros de algum grupo social de que seus fins e valores não são respeitados por outros grupos na sociedade, a qual eles respeitam e cuja estima valorizam".³⁷ Em outras palavras, a não satisfação do *status* de um indivíduo seria um início causal de mudança; a quebra das relações sociais hierarquizadas é produzida, segundo Hagen, por 4 mecanismos específicos: a) deslocamento pela força; b) desintegração dos símbolos valorativos; c) inconsistência dos símbolos de *status*; d) não aceitação em uma nova sociedade.³⁸ Esses mecanismos são "causa do declínio no respeito pelo *status* de algum grupo em uma sociedade".³⁹

Embora esta explanação pareça muito atraente, é preciso dizer, entretanto, que ele não especifica claramente as conexões entre aqueles mecanismos e a emergência da personalidade inovadora. Diga-se de passagem que, neste ponto, nem mesmo material bibliográfico é encontrado.⁴⁰ Além disso, ele não indica a origem desses mecanismos. Somos levados, assim, a afirmar que sua tentativa de evitar a circularidade não obteve sucesso total.

B. Metodologia

Tanto a personalidade inovadora quanto a autoritária são estudadas,

³⁵ HAGEN, Everett E. — *Op. cit.*, p. 111

³⁶ *Idem*, p. 159.

³⁷ *Idem*, p. 185.

³⁸ *Idem*, p. 187.

³⁹ *Idem*, p. 190.

⁴⁰ *Idem*, p. 187.

no trabalho de Hagen, através de testes TAT. Em um de seus casos-chave (Colômbia), os testes só foram aplicados a 20 homens de negócios de Medellín, "cuja carreira os qualifica como inovadores efetivos...".⁴¹ "O grupo de contraste é constituído de um grupo de líderes da comunidade de Popayan...".⁴² Nota-se que o grupo de Medellín é muito pequeno, mas o tamanho da amostra de Popayan nem sequer é conhecido. Apesar disso, Hagen conclui que o primeiro grupo era composto principalmente de personalidades inovadoras e o segundo de personalidades autoritárias.⁴³

A metodologia que êle emprega parece igualmente fraca por outras razões: a) Apesar do pequeno tamanho (e desconhecido) das amostras, as conclusões são muito ousadas: "as diferenças entre os grupos eram gritantes":⁴⁴ além disso, nenhum teste estatístico foi usado no texto. Mesmo assim, êle afirma: "a incidência de personalidades criativas é, provavelmente, muito mais alta entre os antioquenos do que alhures e isto é uma importante causa de seu maior sucesso empresarial".⁴⁵ b) A afirmação anterior, se fôsse testada, exigiria, pelo menos, uma amostra casualizada de antioquenos e outra de não-antioquenos. Entretanto, Hagen tomou 20 homens de negócio

para representar os antioquenos e X líderes da comunidade de Popayan para representar os não-antioquenos.⁴⁶ Portanto, as generalizações não se apóiam em evidência empírica (*testable*). O próprio Hagen reconhece que os "antioquenos selecionados eram os mais aptos a apresentar personalidades criadoras".⁴⁷ c) Finalmente, é preciso salientar que Hagen, mais que McClelland, insiste sobre *causalidade*. Adotando esta linguagem, suas afirmações deveriam obedecer aos requisitos dos modelos causais. Entretanto, Hagen não trabalha com sistemas "fechados" e nem mesmo com variáveis assimétricas; além disso êle não apresenta evidência suficiente da qualidade "produtora" de suas variáveis independentes (criatividade etc.).

C. Estrutura lógica da teoria

19

1. Definições

- a) declínio no respeito pelo *status* é a negação da ordem hierárquica num dado sistema.⁴⁸
- b) personalidade inovadora é a que possui qualidades de criatividade; pessoa inconscientemente alerta a novos fenômenos.⁴⁹
- c) criatividade: sem definição específica.

⁴¹ HAGEN, Everett E. — *Op. cit.*, p. 368.

⁴² *Idem*, p. 368.

⁴³ *Idem*, p. 368.

⁴⁴ *Idem*, p. 369.

⁴⁵ *Idem*, p. 369.

⁴⁶ *Idem*, p. 368.

⁴⁷ *Idem*, p. 369.

⁴⁸ *Idem*, p. 185.

⁴⁹ *Idem*, p. 87.

d) crescimento econômico: é o progresso na tecnologia e um aumento da produção *per capita*.⁵⁰

2. *Comentários Gerais sobre a Lógica*

Parece que Hagen, como McClelland pretende montar uma teoria "transcultural". Em certos trechos, entretanto, Hagen é tentado a restringir sua teoria às sociedades tradicionais. Mas, se isto fôsse feito, não há dúvida que ele estaria envolvido numa série de tautologias. É talvez por essa razão que ele conserva um nível de generalidade bastante elevado.

Alguns problemas da teoria de McClelland se encontram no trabalho de Hagen: a) Também ele admite que o desenvolvimento tecnológico devido às inovações determina as mesmas repercussões na sociedade como um todo. Isto pode ser falso, em particular nas sociedades onde benefícios do progresso tecnológico são consumidos principalmente por um pequeno segmento da estrutura social. b) Embora não esteja explícita, a *ceteris paribus* de Hagen parece assumir uma ausência de controles estritos, os quais, em muitas sociedades, impedem o declínio no respeito pelo *status*. Esse parece ser o caso do Brasil rural onde talvez exista, em estado latente, uma falta de respeito pelo *status*; ela não se torna aberta, talvez,

porque os controles são muito estritos, tornando a mudança de atitude uma decisão muito arriscada para os camponeses. Hagen deveria, pois, especificar em que condições se efetua o declínio no respeito pelo *status*. Isso talvez forçasse Hagen a se limitar às sociedades onde os controles estruturais se tornam disfuncionais para certos grupos que, assim, têm oportunidade de operar mudanças.

3. *Cláusulas Antecedente e Conseqüente*

Hagen parece supor uma "situação de estabilidade" nas sociedades tradicionais. Mas nesse ponto ele é obscuro. Certos trechos deixam transparecer sua adesão a esta posição: a) "não haverá mudança social sem mudança nas personalidades";⁵¹ b) "a mudança social depende da participação ativa de personalidades inovadoras",⁵² mas "nas sociedades tradicionais predominam as personalidades autoritárias";⁵³ c) "as personalidades autoritárias das sociedades tradicionais não são criadoras".⁵⁴ Em outros trechos parece negar essa estabilidade: "o progresso tecnológico contínuo ganha sempre mais terreno mesmo nas sociedades tradicionais".⁵⁵ O problema se coloca nestes termos: se, de fato, ele assume essa estabilidade, não há dúvida de que ele está tratando com uma premissa falsa, pois a mudança é inerente a qualquer sociedade. Se, entretanto, não

⁵⁰ HAGEN, Everett E. — *Op. cit.*, p. 10.

⁵¹ *Idem*, p. 86.

⁵² *Idem*, p. 96.

⁵³ *Idem*, p. 369.

⁵⁴ *Idem*, p. 96.

⁵⁵ *Idem*, p. 58.

a supõe, então sua teoria parece ter onipresente tanto o antecedente (personalidade inovadora) como o conseqüente (mudança). Para evitar êsse êrro, deveria êle especificar o período de tempo e/ou o número de personalidades inovadoras necessário à mudança; deveria trabalhar com tipos "progressivos" de afirmações.

Não fica inteiramente claro se os antecedentes são cláusulas necessárias ou suficientes. Em relação a certas proposições êle afirma claramente que a desintegração de símbolos valorativos etc. são condições suficientes para o declínio no respeito pelo *status*.⁵⁶ "Se os elementos básicos da estrutura social e da cultura não oferecem esta satisfação/objetivos e motivações dos membros da sociedade, a sociedade muda."⁵⁷ Mas, em outros casos, Hagen apresenta extensa justificativa só indicando condições necessárias: "a transição do crescimento econômico ocorre, de modo geral, através de um período de tempo considerável; o contato com as sociedades tecnologicamente avançadas é uma condição necessária, mas o progresso não ocorre simplesmente em virtude dêsse contato; o progresso tecnológico requer elevado grau de criatividade; as inovações não são apenas mudanças técnico-econômicas mas também sociais. Uma teoria do crescimento econômico deve levar em conta êsses aspectos. Em si êles não são suficientes para a formulação de uma teoria...⁵⁸ Em outros trechos

Hagen torna-se realmente obscuro, e suas cláusulas antecedente e conseqüente nada mais parecem que simples tautologias: "Se as condições econômicas mudam para melhor ao mesmo tempo que a personalidade se torna mais favorável, então, obviamente, o ímpeto de progresso é aumentado".⁵⁹ Além do aspecto de circularidade dessa afirmação, devemos acrescentar que a liberdade excessiva na linguagem ("melhor", "mais favorável" etc.) neutraliza o poder explicativo das proposições.

IV. Sumário e Conclusões

Sem dúvida alguma, pode-se considerar as teorias de Hagen e McClelland como uma tentativa bastante frutífera de mudar a visão clássica do desenvolvimento econômico baseadas em premissas que enfatizavam sobretudo a mudança tecnológica e a formação de capital.

Como já indicamos, as duas teorias têm muitos pontos em comum: a) sua cláusula conseqüente é a mesma: o desenvolvimento econômico; b) os dois autores tentam generalizar seus resultados para "qualquer sociedade"; c) a cláusula antecedente das duas teorias apóia-se em fatores sociopsicológicos; d) Hagen e McClelland, em geral, consideram que só se atinge o desenvolvimento econômico através de um aumento de produção *per capita*. As principais diferenças entre ambos aparecem nos termos que compõem suas cláusulas

21

⁵⁶ HAGEN, Everett E. — *Op. cit.*, p. 190.

⁵⁷ *Idem*, p. 71.

⁵⁸ *Idem*, p. 34.

⁵⁹ *Idem*, p. 240.

las antecedentes. McClelland trabalha com práticas de educação infantil relacionadas com o nível de motivação para realizações, enquanto Hagen trabalha com o declínio no respeito pelo *status*, como condição necessária para a emergência de personalidades inovadoras nas sociedades tradicionais. Em geral, Hagen emprega a idéia de causalidade com maior freqüência que McClelland. É também mais inclinado a falar de condições necessárias e suficientes.

22

Ao criticar a metodologia de Hagen e McClelland não pretendíamos afirmar que suas teorias não são válidas. Em muitos casos tentamos simplesmente mostrar que tanto o delineamento da pesquisa quanto as técnicas empregadas não eram de molde a garantir as conclusões e as inferências lógicas. Em outros casos sugerimos que o modo de definir (ou de não definir) os conceitos implicados nas cláusulas conseqüentes tornou muito inadequadas as generalizações a "qualquer sociedade". No caso de Hagen, especificamente, sugerimos que sua teoria deveria ser restringida às sociedades tradicionais onde mecanismos de controle que inibem a emergência de inovação em muitas áreas da cultura — tornam-se disfuncionais. Em outras palavras, aceitamos que a idéia de "privação relativa", implícita na concepção de insatisfação, de Hagen, seja uma condição importante para a emergência de atitudes favoráveis para o desenvolvimento econômico e para a mudança social. Entretanto não aceitamos a idéia que a simples existência e a percepção da privação relativa seja uma condição

suficiente para um "take-off psicológico" ou declínio no respeito pelo *status* e, conseqüentemente, para a emergência da personalidade inovadora. Dada uma estrutura social dominada por fortes mecanismos de controle social e não dispondo de canais completamente institucionalizados de expressão dos sentimentos, estes serão realmente bloqueados. Numa palavra, os indivíduos defrontando separadamente os controles sociais institucionalizados são incapazes de provocar mudanças ou de transformar-se em personalidades inovadoras. Assim, os elementos estruturais deveriam integrar a teoria de Hagen a fim de possibilitar a margem de variação dentro da qual o declínio no respeito pelo *status* possa manifestar-se. Este comentário pode aplicar-se a McClelland: a formação e a participação efetiva dos grandes realizadores no sistema, depende, em grande parte, de fatores estruturais nem sempre considerados (aliás, quando alguns desses fatores eram introduzidos em estudos parciais apresentados por McClelland, a força da motivação para realização como variável explanatória do desenvolvimento econômico via-se muito reduzida).

Impõe-se ainda outro comentário geral sobre os dois autores. Como observamos, as duas teorias estão centradas em características sociopsicológicas adquiridas durante a primeira socialização. Esta perspectiva parece muito estreita, além de ser um enfoque perigoso, pois pode conduzir-nos a um beco sem saída. Em outras palavras, se a motivação para realização ou a

personalidade inovadora são qualidades formadas nos primeiros estágios do processo de socialização (independência, domínio de si, necessidades etc.), como é possível pensar em mudança na fase adulta? Mais especificamente: como sabemos, os responsáveis pela ordem social existente e pelo estado atual de desenvolvimento econômico são os adultos. Então, como podem

êles mudar as condições existentes ou mudar seus filhos se a grande proporção (se não tôda) de criatividade e de realização foi formada durante sua infância? Numa palavra, Hagen e McClelland parecem levar-nos a um "sistema fechado e morto" ao eliminar as possibilidades de mudança na personalidade, fora da primeira socialização.

24

O simbolismo e a fantasia infantil constituem, por assim dizer, a matéria-prima do nosso labor diário e, por isso mesmo, assunto de preferência para êste trabalho. **

Procuraremos abordá-lo, utilizando essa experiência e os fundamentos teóricos em que ela se enquadra, colocando-os a serviço de situações que supomos mais freqüentes para aquêles que se interessam pela criança e lidam com ela. No entanto, por mais que procurássemos uma distância do campo específico da atividade profissional — de psicodiagnóstico e psicoterapia infantil — o recurso aos exemplos dêsse campo foi, muitas vezes, inevitável.

Através dêsses exemplos, procuraremos clarificar pontos de vista que podem trazer certa perplexidade, ou pareçam divergentes em

relação ao que se sabe ou que foi dito antes. O que hoje se conhece, em maior profundidade, sôbre a fase inicial da vida humana — o psiquismo da criança pequena — se deve particularmente aos estudos realizados pela escola inglesa de Psicanálise — a Melanie Klein e seus colaboradores.

São princípios e fundamentos que se estabeleceram por inferência, como acentua Susan Isaacs¹ — através do tratamento de crianças muito pequenas, conduzindo a uma ampliação e a um desenvolvimento dos conceitos estabelecidos por Freud.

A compreensão do símbolo e da fantasia na criança

A necessidade de compreender a fantasia da criança leva a procurar em suas produções — dese-

* Palestra realizada no curso "Arte, educação e simbolismo" promovido pela Escolinha de Arte do Brasil — GB, em dezembro de 1969.

** Ao Professor Décio Soares de Souza e à Psicóloga Martha Pinheiro, agradecemos a oportunidade da fértil discussão do plano dêste trabalho.

¹ ISAACS, Susan — *The Nature and Function of Phantasy — Development in Psychoanalysis*, Hogarth Press Ltd., Londres, 1952.

nhos, jogos e outras atividades — um sentido próprio, acabado, sentido esse que, se penetrado, se supõe útil na verificação de suas condições psicológicas.

Com a melhor intenção, pais e professores querem verificá-las, como verificam o peso e a estatura da criança, avaliando sua saúde física. Fazem-no, quanto aos aspectos psicológicos, com maior ansiedade, percebendo que existe algo que escapa à sua observação. Dá-se procurar relacionar, sobretudo com o desenho infantil, as condições mentais e emocionais da criança, do mesmo modo que se considera o peso como refletindo seu estado de nutrição.

Os psicólogos são, às vezes, consultados por pais preocupados, que lhes trazem desenhos de seus filhos, pedindo uma interpretação. Não é raro trazerem à primeira entrevista com o psicólogo um fardo material dessa natureza, já, às vezes, com idéia preconcebida do que ali se encontra “representado”, idéia essa decorrente da divulgação de um psicologismo precário.

É claro que o símbolo e a fantasia estão presentes em toda produção humana. Para Melanie Klein, “o simbolismo é a base de toda fantasia inconsciente, de toda sublimação, e é sobre ele que se constrói a relação com o mundo exterior e com a realidade”.² Susan Isaacs mostra ainda que “a fantasia inconsciente existe no indivíduo normal e no anormal. A diferença entre um e outro está na maneira de lidar com essa fan-

tasia, nos processos que a modificam, e nas gratificações diretas e indiretas a que ela conduz, no mundo real”.³

A *compreensão* do simbolismo e da fantasia é que constitui, justamente, trabalho de extrema complexidade. Condições muito particulares de rigorosa observação, integradas num contexto histórico-biográfico, são exigências imprescindíveis para que se compreenda o simbolismo e a fantasia contidos na produção da criança. Assim, o seu desenho, trazido ao psicólogo, não poderá ter, para ele, qualquer significação em nível profundo, uma vez que ele não viu, não observou como, quando e porque foi feito esse desenho, que situações o antecederam e sucederam, que atitudes, expressões fisionômicas e possíveis verbalizações foram constatadas na criança, no momento em que o executou. E mais: qual é o ambiente dessa criança, como evoluiu ela até aquele momento.

Ainda assim, um profissional consciencioso — mesmo de posse de todos os elementos acima mencionados — necessita de experiência pessoal e profissional específica para *tentar* encontrar o sentido profundo, inconsciente, dessa produção infantil, sem que possa correr grande risco de enxergar, sem que o perceba, no desenho ou no jogo, suas próprias fantasias, misturadas e confundidas com as da criança.

Conceituação do símbolo

Para Emílio Rodrigué, “o símbolo é o conceito mais ambíguo com

² KLEIN, Melanie — *Contributions to Psychoanalysis*, Hogarth Press, Londres, 1950.

³ ISAACS, Suzan — *Op. cit.*

que contamos em nosso arsenal psicanalítico".⁴ Para essa ambigüidade, terão contribuído, provavelmente, as várias maneiras de encarar as posições de Freud, em sua tarefa pioneira de abertura para a compreensão do inconsciente. Por um lado, ele considerou que "as coisas que estão hoje simbolicamente ligadas estiveram unidas em tempos pré-históricos por uma unidade conceitual e lingüística": por outro lado, caracterizou o símbolo como substituto de uma idéia traumática. O desenvolvimento posterior de uma e outra conceituação, em linhas, às vezes, divergentes, pode ter conduzido à ambigüidade.

Para Rodrigué, é mais fértil a conceituação do símbolo como substituto de uma idéia traumática. Assim: uma experiência, a que chamaremos experiência A, foi vivida juntamente com outra, a experiência B. Esta última, B, é carregada de conflito, razão pela qual a experiência A — acessória e menos carregada de conflito — passa a ser utilizada como símbolo de B.

Aquela primeira conceituação de Freud — referindo-se a ligações de tempos pré-históricos — contribuiu para a idéia de que o símbolo é fixo, dando origem aos "dicionários de símbolos" elaborados nas primeiras décadas da pesquisa psicanalítica.

A segunda, como mostra Rodrigué, explica, ao contrário, a plasticidade do símbolo. Assim, a concepção de acoplamento A — B (A símbolo — B objeto) não é algo

fixo nem independente da vida do indivíduo. A experiência B, traumática, poderá surgir na vida da pessoa, em acoplamento com uma infinita variedade de outras experiências acessórias, que poderão vir a simbolizá-la, por serem menos traumáticas. Portanto, não se poderia dizer que B seria sempre, fatalmente, simbolizado por A.

Rodrigué chama de símbolo "icônico" aquele que, pela semelhança de forma, lembra o objeto que representa, citando o limão, por exemplo, como símbolo de seio. Reconhece ainda a origem universal dos símbolos, todos eles, originariamente, provenientes da mesma "fábrica" — o corpo humano. Essa universalidade, porém, não lhes altera a plasticidade. É frequente observar-se a mesma criança, em sessões de psicoterapia, usar um copo, representando o seio, quando dele bebe água, dentro de um contexto em que essa representação é clara. Mais adiante, essa criança atira água, do mesmo copo, num movimento agressivo, claramente expresso, passando o copo então a ser um símbolo do pênis, do qual se serve para atacar, com sua urina — também simbólica, estragando o objeto. Por outro lado, símbolos diferentes podem representar o mesmo objeto: tanto aquele copo, como uma esponja encharcada, que a criança suga em outra oportunidade, podem estar representando o seio, satisfazendo-lhe a necessidade de sucção.

Nas situações em que o símbolo se equipara ao objeto, despertando

⁴ RODRIGUÉ, E. & RODRIGUÉ, G. — *El Contexto del Proceso Analítico* — E. Paidós, B. Aires, 1966.

ambos a mesma reação emocional, caracteriza-se a chamada *equação simbólica*.

É o caso da criança que suga a esponja, encontrando nela a mesma satisfação da necessidade de sugar que lhe traria o seio.

Quando, por outro lado, o símbolo evoca o objeto, mas não é similar a êle, trata-se da *representação simbólica*.

O conceito de representação simbólica se enquadra na idéia de Hanna Segal, quando se refere à utilidade do símbolo no sentido de preservar o objeto. Dêsse modo, a criança morde um objeto para não morder o seio da mãe, que fica assim poupado. É através de sucessivas representações simbólicas que se chega à abstração do número, de fórmulas científicas e matemáticas, que não são mais que simbolismo filtrados através de um longo processo de repressões, que exigem um não menos longo amadurecimento. Daí a colocação de Klein, de que o símbolo está na base de toda sublimação e de toda relação com o mundo externo e com a realidade, como já ficou dito.

Décio de Souza chama atenção para a função econômica desempenhada pela simbolização: "Através dos símbolos, a pessoa consegue criar um mundo que lhe é familiar, individual, adaptado às suas possibilidades e pontilhado de referências que guiam o procedimento e efetuam a adaptação."⁵ O que se passa na mente, através da sim-

bolização, é, pois, algo parecido com um projeto do arquiteto, traçado no papel em dimensões muito menores que as de sua obra, e que lhe permite colocar ali, com maior economia, todo o seu trabalho de cálculo e de criação.

Formação do símbolo na criança

O exemplo mais evidente do símbolo, no recém-nascido, é demonstrado quando êle chupa o dedo, ou a mão toda, em lugar do seio. Se êle mamasse ininterruptamente, não precisaria do seio, ou da mão, para sentir-lhe o contato com a boca e sugar. Quando não está alimentado, utiliza-se do símbolo, que lhe satisfaz momentaneamente uma necessidade, cuja insatisfação lhe provoca ansiedade ligada à ameaça contra sua própria sobrevivência.

27

Para Klein, o mundo do recém-nascido é como um cosmos alucinante e fantástico, em que os símbolos nascem e se multiplicam para lidar com a tremenda angústia criada pelo desajuste do nascimento.

Qualquer observador atento pode constatar essa angústia, e êsse desajuste. Basta verificar que a criança chora, ao nascer, e que, se não o faz, existe algo de anormal. De uma situação totalmente protegida, antes de nascer, o bebê passa ao desamparo total, à mais absoluta dependência, tendo de defender-se num ambiente novo, desconhecido, onde lhe compete, em primeiro lugar, aprender a res-

⁵ SOUZA, Décio S. — *Frustração e Distúrbios da Personalidade*, Ed. Globo, P. Alegre, 1945.

pirar — no que aquêle primeiro choro lhe presta, aliás, um grande serviço. Essa necessidade total, simultânea, de tudo, contrasta, no ser humano recém-nascido, com o que se observa nos animais que, ao nascer, já são capazes de locomoção, à procura de alimento e calor.

A contradição entre essas múltiplas necessidades decorre da oposição entre impulsos com que a criança nasce, caracterizados por Freud como instinto de vida e instinto de morte. Preservação e destruição que, simultaneamente, fazem parte da bagagem que se traz, ao nascer, não podem deixar de dar origem a conflito, servindo então o recurso ao símbolo para lidar com a ansiedade decorrente dessa situação. Se, em função das próprias fantasias da criança, essa ansiedade é demasiada, há um impedimento na formação de símbolos, que congela o desenvolvimento psicológico. Essa condição, já francamente na área da psicopatologia, escapa aos limites deste breve resumo do assunto.

Mas convém assinalar, mais uma vez, o quanto foram úteis êsses casos patológicos, em tratamento, conduzindo a muitos dos descobrimentos quanto aos aspectos dinâmicos do desenvolvimento da criança normal. Vale citar o caso de Dick, uma criança muito doente, analisada por Melanie Klein, a qual pôde acompanhar pormenorizadamente nêle o elaborar da formação de símbolos, até então detida, e aliviar as ansiedades que provocavam essa parada em seu crescimento psicológico.⁶

⁶ KLEIN, Melanie — *Op. cit.*

⁷ ISAACS, Susan — *Op. cit.*

Não é fácil, para o adulto, entender a contradição das necessidades, desejos e afetos da criança. A esta, às vêzes, compete ensinar, de maneira simples e autêntica. Tal foi o caso de um menino a quem, num momento de rebeldia, a mãe perguntou: então você não gosta de mim? Resposta: gosto, mas não gosto.

Freud descobriu que o mundo interno possui uma realidade própria, contínua, com suas leis dinâmicas e características, diferentes do mundo externo. É uma realidade pré-lógica, e por isso mesmo tão difícil de ser aceita, quando se quer julgá-la de acôrdo com os moldes da lógica formal. É nessa realidade que funciona a fantasia inconsciente, que os analistas ingleses escrevem com PH, para distingui-la da fantasia — com F — que é consciente, e através da qual a pessoa se permite sonhar acordada e a criança se empenha no seu mundo de “faz de conta”, sabendo que não é real.

A fantasia inconsciente é representante psíquica do instinto. Provém de impulsos instintivos internos, e não de conhecimento articulado do mundo exterior — diz Susan Isaacs.⁷ Não há impulso ou reação instintiva que não seja representado como fantasia inconsciente. Nessa fantasia, que serve à satisfação de desejos e, num sentido mais amplo, à diminuição de tensões, se inicia o desenvolvimento dos primeiros processos mentais, representando impulsos de prazer e de destruição.

Cabe aqui um comentário especial sobre esse impulso de destruição. Caracterizado por Freud como instinto de morte, está ele vivamente presente num mundo em guerra, onde todos os bons propósitos de paz encontram obstáculos. No entanto, foi tão difícil reconhecê-lo na infância que se criou o mito de que o bebê nada teria que o afligisse, desde que bem nutrido e aquecido, o mito do "paraíso da infância".⁸ Somente no século atual foi possível reconhecer, ainda sob descrença e protesto, que os impulsos destrutivos da criança podem ser tão intensos que, para não se sentir por eles ameaçada, ela tem de colocar fora dela — no seio, de início — uma parte dessa hostilidade. É por isso que, embora faminto, o bebê às vezes recusa o seio que vem alimentá-lo: porque colocou nele parte de seus impulsos hostis, tornando-o, na sua fantasia, perigoso.

Este fato, observável, de vez em quando, pelos que lidam com crianças pequenas, está ilustrado por Spitz, num flagrante fotográfico. Outro exemplo dessa situação, citado por Jones, é o do menino que, ao observar a mãe que amamentava o irmão menor, declarou-lhe, apontando para o seio: "era com isso que você me mordida." Essa criança colocara no seio seus próprios impulsos de morder, e então, na sua fantasia, julgava-o capaz de agredi-lo desse modo. Essas são as chamadas fantasias persecutórias, que só servem para aliviar a tensão porque a ansiedade de se ver ameaçada por um objeto externo — o seio — no qual foi despejada uma parte dos im-

pulsos hostis — é comparativamente menor que a de guardar, dentro de si, toda essa hostilidade, e sentir-se em perigo de ser submergida por ela. Assim, o conflito do bebê entre a fome e o medo de ser atacado pelo seio perigoso já constitui um alívio, em relação à ansiedade provocada pela ameaça que está dentro dele próprio, e da qual não pode fugir. Esse exemplo, o da dificuldade de alimentação do bebê, em função da fantasia, esclarece o conceito exposto por Susan Isaacs de que essa fantasia inconsciente, se não é, de modo algum, objetiva, nem por isso deixa de ser vivida como experiência concreta e real, trazendo efeitos reais para a própria pessoa e para os demais. Assim, a criança que recusa o alimento, atemorizada por seus ataques fantasiados, está sujeita ao efeito real da desnutrição, ainda que objetivamente esse seio possa trazer-lhe um leite da melhor qualidade, ele é visto por ela como realmente perigoso. A consequência direta para outra pessoa poderá advir no caso em que a mãe se julgue, com a recusa do bebê, incapaz de fornecer um leite bom e um cuidado satisfatório a seu filho, enchendo-se de culpa e ansiedade por esse motivo.

Tudo isso não acontece apenas com o recém-nascido. Em função dessas fantasias, objetos e pessoas poderão parecer à criança completamente diversos do que realmente são. Um exemplo de um caso, talvez extremo, é o de um menino cujo pai, bondoso, dedicado e afetuoso, lhe parecia um juiz severo e punitivo. Bastava que o pai cen-

⁸ KLEIN, Melanie — *The Psychoanalysis of Children*, Hogarth Press, Londres, 1952.

surasse discretamente um de seus irmãos para que Luís estremece-se, aterrorizado. No decorrer do tratamento, Luís teve oportunidade de expressar enorme carga de hostilidade contra o pai. Ficou evidente, então, que os impulsos de Luís para matar, aniquilar o pai, eram tão violentos que êle deslocou parte dêles para a própria pessoa do pai, que, então, completamente desfigurado, se tornou feroz, perigoso e ameaçador. Na realidade, Luís tem um pai excepcionalmente bom, com um carinho especial para com seu filho-problema. É importante assinalar êsse ponto que contrasta com a noção, muito divulgada, de que o comportamento da criança e sua personalidade são resultantes diretas da maneira de ser dos pais. Fica subtraído, nessa noção, um fator ponderável que é a fantasia da criança, e as deformações que ela pode fazer, eventualmente, da imagem dos pais, sem saber que os está desfigurando, uma vez que essa fantasia é inconsciente.

A dificuldade em reconhecer êsse papel da fantasia pode ser devida ao fato de que ela diminui o poder de contrôle sôbre o desenvolvimento da criança. Se a fantasia dela contribui para sua maneira de ser e de sentir, fica claro que não poderá ser rigorosamente modelada de acôrdo com padrões familiares. Negar essa contribuição da fantasia, no entanto, pode levar os pais a mergulharem numa enorme culpa quando existe algo de errado com a criança, uma vez que a consideram como um produto

exclusivo da formação que lhe deram. Assim, temos visto pais de crianças psicóticas se agarrarem, de preferência, à idéia de que seus filhos são retardados, preferindo atribuir a uma suposta oligofrenia suas dificuldades de aprendizagem. Eliminam assim parte da culpa, atribuindo o problema a uma fatalidade orgânica, isenta da responsabilidade da educação. Temos de convir que nem êsse excesso de culpa, nem a opção por um diagnóstico falso nada têm de construtivo em favor da criança.

O fato de se reconhecer o papel da fantasia da criança de modo algum anula o papel positivo dos pais. Para Melanie Klein, . . . "(o mundo interno) é profundamente influenciado por experiências boas e más, de origem externa".⁹ Hanna Segal¹⁰ mostra que a deformação realizada pela fantasia não é impenetrável pelas circunstâncias externas: a atuação dos pais, de alguma forma, sempre atinge a criança, atenuando ou reforçando a fantasia, como também dando elementos para que ela seja elaborada. Assim, o contato afetivo da mãe com o bebê poderá atenuar a fantasia de que o seio é perigoso: deixará de sê-lo, no momento em que puder alimentar-se dêle. Por outro lado, o mau humor e a impaciência manifesta da mãe, provocada pela recusa do seio, poderá afastá-la do bebê, e assim reforçar, pela permanência da fome e da carência afetiva, a fantasia de que tudo isso é devido aos aspectos hostis colocados naquele seio.

⁹ KLEIN, Melanie — *Our Adult World and Other Essays*, W. Heinemann M. B. Ltd., Londres, 1963.

¹⁰ SEGAL, Hanna — *Introduction to the Work of Melanie Klein*, W. Heinemann M. B. Ltd., Londres, 1964.

Assim, se o mundo externo não é onipotente para modelar a personalidade da criança, também não é impotente para influir nela. O que se passa, durante a fase de desenvolvimento, é uma constante troca entre o mundo interno e o mundo externo, que permite tóda a crença no processo de educação, desde que num clima estável, de compreensão e de afeto, em que se reconheça na criança um ser vivo com características únicas e um mundo interior que lhe é próprio e ao qual se faz todo o esforço para dar o que merece de melhor.

Características da fantasia infantil

A fantasia da criança pequena é uma experiência *absoluta*.¹¹ O bebê que chora, com fome, enquanto não é atendido, poderá pensar que nunca mais será alimentado: naquele momento, para êle, o seio e a mãe se tornaram definitivamente maus e desapareceram para sempre. O tempo e a experiência irão conduzi-lo a constatar que vale a pena uma pequena espera. Por isso mesmo, para certas crianças, é tão dramático o primeiro dia de escola maternal. Podem pensar que, quando a mãe se afasta, vai deixá-la num ambiente estranho para o resto da vida, e por isso entram em verdadeiro pânico. Só a experiência reiterada de separação e reencontro frequentes poderá fazê-la compreender que a mãe virá buscá-la, e aceitar a perda temporária da mãe com tranqüilidade.

Outros aspectos da fantasia podem ser compreendidos através do so-

nho que também é confuso, sem coordenação no tempo e no espaço, podendo ainda conter elementos contraditórios.

A fantasia não se processa de conformidade com as exigências de identidade e contradição da lógica formal: é pré-lógica, e também pré-verbal. O fato, de que tóda linguagem utilizada para descrever a fantasia constitui um artifício, é verdadeiro não só na criança, mas também no adulto, uma vez que a palavra já é um símbolo decorrente de elaboração posterior. Enquanto elaboração de impulsos corporais, a fantasia já existe na mente, antes que seja expressa em palavras. Na criança, e às vezes também no adulto, a fantasia se manifesta em atuações, antes de chegar à linguagem. A enurese infantil pode constituir expressão de uma fantasia agressiva.

A criança molha a cama, em lugar de verbalizar a tentativa de afogar os pais em sua urina. E o faz, muitas vezes, quando já está em idade de submeter-se ao treinamento higiênico, como uma espécie de vingança contra um treinamento por demais precoce. Um exemplo claro é o de uma criança treinada antes do tempo por uma governanta extremamente rígida. Essa menina perseverou na enurese noturna até os 9 anos, deixando de molhar a cama exatamente quando a governanta se afastou de sua casa.

Outra criança, cujos pais se afastaram para longa viagem, ficou inquieta e instável, embora aos cuidados de uma avó dedicada. Tranqüilizou-se em parte quando

¹¹ ISAACS, Susan — *Op. cit.*

descobriu uma toalha de sua casa, passando a dormir abraçada com essa toalha, readquirindo assim, na sua fantasia, os pais distantes, ignorando quaisquer características objetivas, mas sentindo-se melhor.

É ainda através da fantasia que a criança se transforma, de ameaçada, em agressora: transforma o papel passivo em ativo. Tal é o caso de um menino que, sentindo-se ameaçado de ser afastado de sua turma, no colégio, passou a um comportamento compulsivo de atirar objetos ao chão, de cima de um móvel. Livrava-se assim da ameaça de ser "jogado fora". Neste exemplo, como nos demais, se verifica a característica de onipotência da fantasia, a qual fica mais clara ainda quando a criança atribui aos produtos de seu corpo o poder de destruir, como no caso da enurese. Essa fantasia, inferida através de análise de crianças e de adultos, se evidencia no sentido dos chamados "palavrões" e expressões congêneres, utilizados pelo adulto enraivecido. O conteúdo fecal dêsse vocabulário tem intenção extremamente poderosa, a de destruir o objeto de agressão. Nessa linguagem, conservam-se as características de onipotência, de desproporção no tempo e no espaço, da fantasia primitiva, infantil. Logicamente, o adulto sabe que sua urina e fezes não têm poder para destruir o inimigo, nem irão alcançá-lo, imediatamente, à distância. Mas, no momento da explosão da raiva, usa o palavrão, de modo onipotente, tal como a criança que provavelmente sente, no mal-estar que lhe provoca o impulso de expulsá-los, que sua

urina e fezes irão envenená-la, e então lhes atribui o mesmo efeito destruidor se lançados, na fantasia, ao objeto externo.

Evolução da fantasia na criança

Susan Isaacs¹² assinala as diversas fases por que passa a fantasia, na criança, desde o nascimento. Declara, porém, que não pretende relacionar essas fases com determinados níveis de idade cronológica. Em linhas gerais:

1. As fantasias iniciais são de caráter oral: têm componentes de gosto, cheiro, tato, mas o elemento visual é extremamente escasso. As sensações e imagens são experiências corporais, com ligações muito frágeis com o mundo externo. Para a criança, nessa etapa, a pele não é sentida como um limite em relação ao ambiente que a cerca.
2. Aos poucos, vai-se introduzindo o elemento visual, que se funde com as experiências táteis. As imagens são vivas, concretas, confundidas com as percepções. Continuam as ligações com os aspectos corporais.
3. Com o desenvolvimento, os elementos corporais sofrem repressão, em favor do elemento visual percebido, e da distinção entre o mundo externo e o mundo interno: os objetos estão fora, as imagens, dentro. Através dessas imagens, permanece, internamen-

¹² ISAACS, Susan — *Op. cit.*

te, a ligação inconsciente com os aspectos corporais, afetando os sentimentos e o comportamento.

Exemplificando:

Na primeira fase, a fantasia de incorporação do seio leva a criança a sentir que éle faz parte dela, na avidez de contê-lo e de controlá-lo, de tomar posse total do objeto que lhe traz satisfação. Em seguida, percebe-se que a criança começa a fazer com os lábios e a boca movimentos de sucção quando a figura da mãe, ou da mamadeira, surge no seu campo visual. Ou, mesmo antes que surja, simultaneamente com êsse movimento de sucção, volta os olhos e a cabeça para aquela área onde a mãe aparece, ao vir amamentá-la, constatando-se, então, a presença do elemento visual, ligado à fome, à fantasia de que já está sendo alimentada.

Na descrição da terceira etapa, sintetiza-se tôda a história do desenvolvimento da fantasia. E também do amadurecimento e do crescimento emocional. Que as ligações com os aspectos corporais têm seus vestígios marcados na experiência humana de nível mais complexo, pode-se constatar pelas expressões correntes: *comer* com os olhos, *digerir* a aprendizagem. Nessa ingestão e nessa digestão configura-se todo o processo educacional, através do qual a criança, paulatinamente, coloca dentro de si aspectos das pessoas com quem convive, e com as quais se identifica. De acôrdo com suas tendên-

cias e necessidades, escolhe o que lhe agrada e lhe convém. Por isso mesmo, não há processo educacional que não contenha acentuado colorido afetivo. Qualquer aprendizagem que não seja fundamentada nessa identificação — com os pais, professôres e inúmeras outras pessoas cujo círculo se vai ampliando — se assim não fôr, não constitui uma educação integrada, é uma imitação que não perdura. Para a realização de qualquer atividade criadora, em qualquer campo, o caminho fecundo é a oportunidade de lidar com os símbolos e as fantasias, sem o impedimento de inibições estéreis. “Sômente a capacidade, na infância, de desenvolver a formação dos símbolos, com tôda a plenitude, é que torna o artista, mais tarde, capaz de fazer uso das forças emocionais subjacentes ao simbolismo”, observa M. Klein.¹³ O que a Es-

¹³ KLEIN, Melanic — *Our Adult World and Other Essays*, W. Heinemann M. B. Ltd., Londres, 1963.

Introdução

O Brasil tem agora, em 1967, uma população de uns 85.000.000 de habitantes¹ distribuída numa superfície de 8.513.814 km² — população ainda muito pouco conhecida, do ponto de vista sócio-econômico e cultural. As poucas pesquisas levadas a efeito no País foram orientadas, quer para aspectos exóticos, que despertam imediatamente o interesse do pesquisador (particularmente os problemas étnicos), quer para assuntos “em moda”, como o processo de industrialização. Os setores mais modestos, como a organização social e os níveis de vida, bem como a demografia, a instrução, a organização familiar, a estratificação social têm sido pouco tratados nas pesquisas objetivas.

A infância e a juventude figuram entre os aspectos mais descuidados

pelos estudos sociais brasileiros. Alguns educadores cogitaram do rendimento das técnicas escolares, da taxa de analfabetismo da população, das aspirações dos pais a respeito do futuro de seus filhos; algumas pessoas mais inquietas desfecharam campanhas intensivas de alfabetização em diversos ambientes. Mas, em geral, tudo isso se fez sem que investigações prévias tivessem mostrado o alcance efetivo dos problemas, sua variedade e intensidade. Por outro lado, como ninguém, até agora, analisou profundamente as populações rurais e urbanas em suas configurações sociais específicas e dentro dos processos de mudança, das quais participam, faltam quadros de referência que possam orientar a interpretação das poucas pesquisas existentes.

Não podemos dar aqui um panorama dos problemas da infância

* O presente trabalho foi divulgado pela revista *Carnets de l'Enfance*, n. 7, jan. 1968, Paris. A tradução é da Sra. Asunción Mendez.

** Do Departamento de Sociologia da Fac. de Filosofia, Ciências e Letras da Univ. de S. Paulo.

¹ Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

e juventude brasileiras; a maioria são desconhecidos. Queremos somente apresentar um apanhado de algumas situações do meio rural e urbano, revelados, quer por investigações urbanas já realizadas, quer por nossas próprias pesquisas sobre os grupos rurais. Falou-se muito dos problemas do Nordeste do Brasil; cuidaremos aqui dos existentes no Sul, considerado rico e desenvolvido.

Dados estatísticos gerais

O Brasil ainda pode ser classificado entre os países rurais do Mundo; o recenseamento² de 1960 mostrou que 54,92% dos habitantes moravam no campo e 45,08% na cidade.³ No entanto, a urbanização é rápida: em 1950, 36,2% da população era constituída por moradores em cidades, em vez de 31,2% em 1940. Há portanto uma aceleração da urbanização, a partir de 1950, calculando que ela se intensifica atualmente. É freqüente interpretá-la como um dos sintomas do progresso nacional, que se julga em caminho de desenvolvimento rápido.

O Brasil é um país cuja extensão ainda não foi totalmente aprovei-

tada; apenas 40% da superfície foi ocupada. Ora, dos 60% restantes, só uma parte realmente mínima é inaproveitável. Parece, em verdade, que o cultivo das áreas baldias poderá, novamente, inclinar o prato da balança do lado dos habitantes rurais, nos anos vindouros e, assim, inverter a corrente do êxodo para as cidades. Contudo, isto não passa de uma hipótese; atualmente, o que se dá é o processo contrário.

A população brasileira é uma população jovem.⁴ Mais de 37.073.924 de indivíduos — isto é, mais da metade da população (que era de 70.119.000 habitantes em 1960) — pertencem à categoria de 0 a 19 anos. O campo possui mais jovens (21.286.153) do que a cidade (15.567.026). Contudo, a partir de 25 anos, a quantidade de habitantes das cidades alcança o equilíbrio em relação à população rural. Nas categorias de idade entre 20 e 59 anos, 14.877.486 indivíduos moram nas cidades e 14.843.134 no campo; atribui-se esta modificação ao êxodo rural-urbano, que desloca a população jovem para os centros metropolitanos, nos quais acredita encontrar mais facilmente trabalho.⁵ O cam-

² Nossos cálculos se baseiam no último recenseamento, o de 1960. Vide *Sinopse do Censo Demográfico*, IBGE, 1960.

³ A população rural é, no entanto, mais numerosa do que figura no recenseamento: considera-se, no Brasil, "cidade" toda sede de município, que tenha mais de 30 casas num *habitat* concentrado . . . O tipo de vida de tais "centros urbanos" é bem rural.

⁴ Classes de idade da população:

0 a 9 anos	21.357.604
10 a 19 anos	15.716.320
20 a 29 anos	11.369.484
30 a 39 anos	8.505.084
40 anos ou mais	13.170.569

⁵ A mortalidade infantil é mais alta no campo, mas não explica um decréscimo tão acentuado da população rural dos que têm mais de 20 anos; sobretudo, porque se vê que cresce muito a população dos com mais de 20 anos na cidade, mostrando bem que o êxodo rural-urbano contribui para isso.

po arca portanto com a responsabilidade de educar a maioria dos jovens brasileiros, todavia, perde parte de seu capital de braços jovens em favor das cidades.

O equilíbrio entre os sexos não é o mesmo nas cidades e no campo: ao contrário do campo, a cidade tem mais mulheres do que homens em tôdas as categorias de idade. Mas, as diferenças nunca chegam a 500.000 indivíduos.⁶ Dentro das duas grandes categorias de idade — 0 a 19 anos e 20 a 59 anos —, o equilíbrio mantém-se de uma para outra classe de idade: parece que o êxodo rural-urbano não altera as proporções entre os sexos.

No meio rural tradicional, a mulher das classes inferiores trabalha na lavoura com seu marido e deve ser incluída entre os recursos de mão-de-obra, de que dispõem as pequenas explorações agrícolas. É assim um fator de aumento da produção e dêsse modo ajuda a prover as necessidades dos jovens. Aliás, as crianças e os jovens adolescentes começam a trabalhar muito cedo, o que alivia a carga de seu sustento. De qualquer manei-

ra, a perda de quantidade de braços jovens não é vantajosa para o campo, porque deve prover as necessidades de um número cada vez mais alto de habitantes das cidades, de tôdas as idades, aos quais se soma uma parte de sua população: e isto com o emprêgo de técnicas agrícolas bastante rudimentares.⁷

O Brasil é um país que se industrializa e organiza, de acôrdo com os modelos do mundo ocidental. Como preparamos esta juventude, que deve viver segundo o estilo de vida e as necessidades do mundo moderno, que exigem uma qualificação profissional muito diversificada e requerem um período de escolaridade mais ou menos longo? Escolas de nível primário e secundário se encarregam, como em tôda a parte, dessa preparação, que pode, pois, ser avaliada pelas taxas de escolaridade.

Em 1960, o analfabetismo ainda era elevado no Brasil, na população dos de mais de 15 anos: 39% de analfabetos. O recenseamento não oferece a taxa de alfabetização das cidades em relação à do campo, mas, deve ser seguramente mais

⁶ Eis os algarismos (I.B.G.E., 1960):

		Cidades	Campo
0 a 19 anos	Homens	7.709.775	10.894.419
	Mulheres	8.077.996	10.391.734
20 a 59 anos	Homens	7.072.415	7.975.271
	Mulheres	7.795.271	7.126.401

⁷ Diz-se freqüentemente que o êxodo rural-urbano priva o campo dos indivíduos mais "capazes"; mas, isso não está comprovado. Pode ser que os mais aptos à vida urbana não sejam forçosamente os "melhores elementos" do mundo rural. Cada estilo de vida tem seus requisitos e exige aptidões diferentes. Caso se considerem como melhores elementos aqueles cujo trabalho no meio rural é o mais eficaz, é possível, pelo contrário, que sejam os que ficam: suas aptidões permitem-lhes ter um nível de vida aceitável. Os menos aptos para sustentar-se eficazmente no meio rural, seriam então impelidos para as cidades. Todos êsses raciocínios são muito hipotéticos; sômente pesquisas poderão mostrar a qualidade da população migrante e sua adaptabilidade à vida urbana.

elevada. É somente nas cidades que há colégios ou escolas profissionais; no campo, há somente escolas primárias, de número reduzido. Os jovens rurais que vão para as cidades, têm portanto um preparo escolar muito medíocre; em sua maioria, adquiriram seus conhecimentos trabalhando na lavoura ao lado de seus pais.

Uma análise mais detalhada do recenseamento escolar mostra a situação precária do ensino. A classe de idade entre 7 e 12 anos compreendia, em 1960, quase 12.000.000 de crianças, das quais somente 7.476.096 estavam matriculadas nas escolas primárias: quase a metade das crianças não iam à escola. Pode-se calcular também que os jovens com idade de ingressar na escola secundária⁸ eram cerca de 12.000.000 em 1960; ora, somente 1.224.485 estavam matriculados nas escolas secundárias. O ensino superior só alcançava 96.732 indivíduos, embora a categoria de 20 a 29 anos compreendesse mais de 11 milhões.

As taxas de escolarização não são elevadas em nenhum dos diversos graus do ensino brasileiro; mas, ainda é mais reduzida a quantidade dos alunos que terminam seus estudos. Em 1960, 613.000 crianças terminaram a escola primária; 179.145 obtiveram seu diploma se-

cundário; e 17.627 formavam-se por escolas superiores.⁹ Desde 1960, sem dúvida, aumentou o número de escolas e estudantes; as escolas secundárias e superiores proliferam rapidamente. No entanto, dada a quantidade cada vez maior de jovens, porque estamos em plena explosão demográfica, é duvidoso que o aumento dos estabelecimentos dos diversos graus siga de perto o crescimento da população. O afastamento constatado em 1960, entre o total da população jovem e o da população escolarizada, vai provavelmente aumentando, ainda mais, porque o Governo Federal e os dos diversos Estados não parecem muito dispostos a investir somas importantes no desenvolvimento do ensino. No Brasil, este continua e continuará a beneficiar uma camada escassa de população privilegiada.¹⁰

37

Embora seja mais fácil para a juventude urbana ir à escola do que para a juventude rural, o problema também existe para a primeira. Em 1960, havia 11.088.398 jovens urbanos de 9 a 19 anos, mas, em todo o País, havia apenas 8.700.581 matriculados nos ciclos primário e secundário. Como as condições são piores no meio rural do que no urbano, parece certo que a maioria dos jovens, que vieram do campo para procurar trabalho nas cidades, não têm condições para

⁸ Nossos cálculos são mais elevados que os da E.P.E.A., segundo os quais o número de crianças de 7 a 12 anos alcançava 9.441.437; os jovens de 12 a 18 anos, 10.959.667; os de 19 a 25 anos, 8.667.792. Tomamos como base as classes de idade do recenseamento de 1960, que nos parecem mais próximas da realidade. A classe de 7 a 12 anos é, nêle, mais numerosa que a de 12 a 18 anos, ao contrário do que mostra a E.P.E.A.

⁹ *Educação I: Diagnóstico preliminar, plano decenal de desenvolvimento econômico e social, E.P.E.A.*, junho de 1966.

¹⁰ Não discutimos aqui o mérito do ensino ministrado no Brasil. Pode-se chamá-lo de antiquado, organizado segundo os valores de uma sociedade tradicional. Isto é verdadeiro, porém, seu defeito mais grave está em ter pouca extensão.

competir, no acesso a empregos, com os jovens das cidades. O Brasil, país em pleno processo de diversificação econômica, não contribuiu de modo eficaz para a formação de mão-de-obra qualificada e de dirigentes, dos quais sente, no entanto, a maior necessidade.

Mundo rural, mundo urbano

É necessário conhecer o quadro social geral, no qual evolui a população brasileira. As cidades e o campo foram sempre estreitamente unidos no Brasil. Durante a época colonial, os grandes e pequenos agricultores ficavam nas suas terras e só vinham à cidade de vez em quando. As cidades vegetavam; o campo, ao contrário, era povoado e próspero. Mas, como as técnicas agrícolas eram rudimentares, chegava sempre um momento em que o solo não era mais capaz de alimentar a população rural, em aumento constante; o desbravamento de novos territórios não era rentável, enquanto uma melhoria das comunicações não permitisse o escoamento regular da produção. O excedente da população rural enveredava então para as cidades — sobretudo para os portos, nos quais era sempre possível encontrar algo que fazer. O êxodo rural-urbano é pois uma constante na vida de nossa sociedade. De vez em quando, a abertura de novas frentes pioneiras, ligadas geralmente ao aparecimento de novos produtos,¹¹ fazia diminuir essa corrente de população; as cidades, durante algum tempo, não rece-

biam mais contingentes de migrantes e seu crescimento arrefecia. Podiam assim digerir os recém-chegados e integrá-los na vida urbana. Depois, um novo desbordamento da população rural vinha engrossar as fileiras dos habitantes das cidades. Enquanto durou esse ritmo, até cerca da Segunda Grande Guerra, o êxodo rural-urbano não originou maiores problemas. Os cortiços, as favelas e os mocambos¹² formavam cinturões ao redor das grandes cidades ou, ainda, introduzindo-se nos interstícios deixados vazios pelos blocos de casas. Os cortiços, favelas e mocambos eram peculiares às grandes cidades; as cidades médias e pequenas não eram procuradas pelos migrantes, porque nada lhes podiam oferecer em matéria de trabalho.

A integração dos migrantes na cidade dava-se logo que tinham encontrado um trabalho regular; seu barraco, ao melhorar, tornava-se uma casinha, as ruas acabavam sendo calçadas, nascia um novo bairro popular. Então a favela deslocava-se e surgia um pouco mais longe, condicionada pela chegada de novos migrantes. Caso estivesse situada em morros íngremes, como no Recife, não mudava de lugar. Mas, os habitantes, eles sim, mudavam; os primeiros chegados partiam, logo que seu *status* econômico subia e eram substituídos por outros.

As grandes cidades seguiam, assim, um ritmo de desenvolvimento próprio. Como os serviços públicos e privados, artesanatos de toda espé-

¹¹ A História do Brasil é denominada pelos famosos ciclos econômicos: o ciclo da cana-de-açúcar, ouro, algodão, café etc. A cada ciclo corresponde o desenvolvimento de uma região particular.

¹² As favelas recebem nomes diferentes nas diversas regiões do País.

cie, fôsem necessários a sua vida, seu desenvolvimento abria perspectivas à população rural; o futuro dos migrantes estava ligado ao domínio de técnicas ou de uma profissão. Aquêles que não se encaixavam num setor secundário, ainda formado por artesãos, ou num setor terciário, que crescia, ficavam fora do processo de integração; formavam pequenos resíduos de inadaptáveis e alguns voltavam ao campo.

Favelas, mocambos e cortiços eram assim um aspecto do crescimento das cidades. De 1808 à véspera da Segunda Grande Guerra, as grandes cidades¹³ acabavam sempre integrando os migrantes rurais e transformando-os em população urbana, sem choques demasiado graves. O ritmo irregular das chegadas o permitia. Essa cadência de desenvolvimento encerrou-se por volta de 1930. O êxodo rural-urbano para as cidades mais importantes e sobretudo para aquelas, nas quais a industrialização se iniciava de modo promissor, acelerou-se de tal forma, que não puderam mais digerir essas favelas e êsses mocambos.¹⁴

A transformação da migração tem suas raízes na crise econômica de 1929-1930, que foi, no Brasil, uma crise rural. Surgida em pleno período de superprodução, arruinou numerosos fazendeiros. Para lutar contra o desastre, despediu-se da fazenda a mão-de-obra julgada inútil e só foram conservados os tra-

balhadores realmente indispensáveis às tarefas quotidianas. Nos períodos de mais trabalho, como o da colheita, lançou-se mão de diaristas. Foi uma transformação profunda; usualmente, a fazenda abrigava tôda a mão-de-obra, da qual se precisava em qualquer época do ano. Nascera uma nova categoria de trabalhadores, que contrastava com a que residia permanentemente na propriedade — a categoria dos *volantes*, trabalhadores temporários, contratados para uma determinada tarefa e despedidos, mal esta acabava.

Os povoados e as pequenas cidades tinham sempre indivíduos desejosos de encontrar um biscoite; pequenos proprietários rurais empregavam-se também como trabalhadores temporários, enquanto suas famílias cuidavam de sua propriedade privada. Os fazendeiros encontravam, portanto, no local, e com bastante facilidade, a mão-de-obra excedente, de que precisavam. Os trabalhadores rurais expulsos da fazenda aumentaram as fileiras dos habitantes das favelas nas grandes cidades. Duas ondas de migrantes rurais dirigiram-se assim para as cidades do Sul, onde a indústria estava em sua primeira arrancada: os que eram atraídos pela esperança de uma melhoria de vida e aquêles que eram expulsos pela transformação rural.

A industrialização e a divisão de trabalho não estavam suficientemente aceleradas para absorver

¹³ Em 1808, a Família Real de Portugal fugiu diante do exército napoleônico e refugiou-se no Brasil. Sua estada no Rio de Janeiro transformou a fisionomia colonial da Cidade, que se tornou repentinamente a capital do Império Português. Foi o começo de um tipo de vida urbano semelhante ao da Europa.

¹⁴ Vide: José Francisco de Camargo, *Exodo rural no Brasil*, 1957; e Vicente Unzer de Almeida e Otávio Teixeira Mendes Sobrinho, *Migração rural-urbana*, 1951.

esta mão-de-obra, que chegava incessantemente. As cidades não tinham mais tempo para transformar suas favelas em bairros populares; favelas, mocambos e cortiços tornaram-se problemas sociais graves. Em 1945, a transformação já se havia dado. A vida de festas, de amor e liberdade, cantada pelos sambas populares, de 1920 a 1940, fôra irreversivelmente ultrapassada.¹⁵

As favelas e a juventude

Uma pesquisa muito interessante, realizada em 1960, sob a direção do Padre Lebret, no Rio de Janeiro, descreve as condições de vida nessas favelas, que brotam como cogumelos depois da chuva. A cidade é agora totalmente incapaz de absorvê-las.¹⁶

40 Em 1945, escreveram os investigadores, a cidade do Rio de Janeiro começava a congestionar-se, devido a um afluxo anormal de população, que construía novas favelas nos morros espalhados pela cidade.¹⁶ A maioria dos habitantes que se encontravam ali, situavam-se nas classes de idade de 10 a 39 anos; a percentagem de crianças era muito alta. A condição dessas crianças não era invejável. A infância propriamente dita, definida pela falta de qualquer responsa-

bilidade, acabava aos 5 anos. Nessa idade, já exercia tarefas próprias: levar mensagens, pedir esmolas nas ruas. Com a idade de 7 anos, as obrigações tornavam-se mais importantes: levar a marmita do pai, caso não trabalhasse demasiado longe; fazer compras; trazer água para os afazeres domésticos.

A divisão do trabalho entre os sexos aparecia bastante cedo. As meninas ajudavam nos trabalhos caseiros, aprendiam a cozinhar; depois, por volta dos 9 ou 10 anos, conseguia-se-lhes com bastante facilidade, na cidade, um emprêgo de ama-sêca, o que geralmente detestavam. Os rapazes procuravam também um trabalho, mas era difícil. As leis sociais brasileiras exigem que se pague um mês de férias ao empregado, depois de um ano completo de trabalho; os rapazes são, pois, despedidos depois de 8 ou 9 meses — meio que se encontrou para contornar a lei. Ter um emprêgo permanente torna-se assim o sonho de muitos jovens.

Os adolescentes ficam, geralmente, todo o dia na favela sem fazer nada. Formam bandos, com lugares fixos de reunião, e divertem-se juntos. A delinqüência torna-se para êles um meio fácil de conseguir dinheiro. O núcleo das atividades ilícitas na favela é, geral-

¹⁵ É interessante acompanhar a transformação, tal qual se espelha nas canções populares. De 1920 a 1940, os sambas populares exaltam a vida idílica levada nas favelas; quando se deixa a favela para morar na cidade, dela se guarda uma grande saudade: "A favela dos cantos de amor e do samba vive sempre no meu coração". Cerca de 1945, os temas das canções mudam: a vida do favelado tornou-se duríssima: "O sapato do pobre é uma sandália, almoca um cafêzinho, seu corpo só faz sofrer, o pobre sobrevive, porque é muito teimoso". O tema da miséria entra definitivamente nos sambas.

¹⁶ SAGMAGS, *Aspectos humanos da Favela Carioca — estudo sócio-econômico*. — Suplemento especial do jornal "Estado de São Paulo", 13 de abril de 1960, São Paulo. (A SAGMAGS era um órgão de pesquisa sócio-econômica fundado, no Brasil, pelo Padre Lebret).

mente, o tráfico de um estupefaciente nacional, chamado "maconha".¹⁷ Traficantes e viciados procuram crianças para "portadores da erva", porque a polícia não desconfia delas. Os meninos são pagos, mas, também, ameaçados de tôdas as espécies de castigos, caso denunciem seus "paucões". Para dominá-los mais seguramente, os "maconheiros" os obrigam a fumar os cigarros de maconha; tornando-se pequenos viciados, os rapazinhos interessam-se mais vivamente pelo "comércio da erva" e assegura-se seu silêncio. Os bandos de rapazes e "maconheiros" são o pesadelo dos pais, que querem evitar maus exemplos aos seus filhos.¹⁸ Para afastá-los, por qualquer meio, de tais convivências, são amarrados com uma corda no pé da mesa; fechados nos banheiros ou nos quartos; escondem-se suas calças para impedi-los de sair. Mas, quando a vida do grupo delinqüente tenta o rapazinho, bem que encontra um meio de fugir e integrar o bando.

A delinqüência não é, portanto, uma atividade esporádica nas favelas. Quanto mais é difícil encontrar um trabalho regular na cidade, tanto mais se formam grupos de adultos e adolescentes, que vivem de tôdas as espécies de expedientes. A delinqüência se torna um meio de vida e uma carreira, com sua iniciação, seus escalões, seus títulos honoríficos. Alguns marginais e seus conflitos com a polícia são glorificados e transformados em lendas; sua história seduz crianças e adolescentes, que se

dispõem a imitá-los. A criança inicia-se no bando, levando suas mensagens, vigiando as proximidades de seu quartel-general.

Quanto às meninas, quer tenham um emprêgo de criada ou fiquem em casa, cêrca dos doze anos elas já têm um namorado e são peritas na maquilagem. Geralmente, perdem sua virgindade dos 12 aos 14 anos, apesar dos esforços dos pais, que as fiscalizam estreitamente, para evitar "a desgraça". Depois da primeira experiência, a fiscalização afrouxa e a jovem pode ter livremente seus amôres. Não é frequente que o casamento ou a união definitiva a atraia; ao contrário, "não quer ficar sujeita ao homem" e desejava "preservar sua liberdade". Quando, porém, nasce um filho, a união torna-se uma necessidade: o homem possui um valor econômico certo; no entanto, não quer compromissos e é grande o número de mães-solteiras nas favelas. São também muito usadas as práticas de aborto, não para esconder uma culpa (comportamento burguês, que não existe nas camadas inferiores da população), mas porque um filho constitui uma carga, que torna a vida difícil. A instituição do salário-família e de medidas semelhantes despertou o interêsse dos pais e das filhas, que se dão conta da utilidade de legalizar a união e, sobretudo, da necessidade de registrar os filhos imediatamente depois de seu nascimento: então, o pai é obrigado a contribuir financeiramente para educá-los. Conseqüentemente, pode-se verificar, nas fa-

¹⁷ "Maconha" ou "liamba", variedade da "cannabis sativa indica".

¹⁸ É difícil dizer quantos pais se assustam com o perigo em que incorrem seus filhos e quantos, pelo contrário, são seduzidos pelo tipo de vida dos marginais e traficantes de "maconha".

velas, um leve aumento do casamento civil, em relação às uniões consensuais.¹⁹ Contudo, essas permanecem muito numerosas; sua falta de legalização as torna frágeis. Não é raro que o homem e a mulher façam sucessivamente vários casamentos consensuais. A união pode durar, de alguns meses a vários anos, ou mesmo toda uma vida. Uma vez dissolvida a união, os filhos ficam geralmente com a mãe. Esta se vê obrigada a arranjar outro companheiro, caso queira manter um nível de vida aceitável; o novo marido torna-se financeiramente responsável por toda a família. Os homens são freqüentemente acusados de fazer pouco caso de seus próprios filhos; na verdade, têm sempre crianças a seu cargo, quer sejam seus filhos ou de outros: com efeito, a não ser que se una com uma donzela, o homem tem sempre a responsabilidade dos filhos da mulher com quem se casa.²⁰

O panorama que acabamos de esboçar é válido em geral para as favelas do Rio de Janeiro; porém, é também verdade que as favelas não são todas semelhantes e que, numa mesma favela, há níveis de vida muito diferentes; encontra-se toda uma escala de situações diversas com respeito ao emprego e ao salário. Por exemplo, na Favela do Parque da Gávea, "o grupo 21" contrasta com os demais. É chamado de grupo dos ricos. O comportamento de seus componen-

tes não é semelhante ao dos outros habitantes da mesma favela. As casas são evidentemente melhores, têm um banheiro, privada, água corrente..."²¹ O grupo 21 é constituído por funcionários, que têm um salário fixo, embora modesto. Suas famílias, mais bem situadas do ponto de vista econômico, manifestam ambições em relação ao futuro de seus filhos. Aos 7 anos, são enviados à escola. Fiscalizam-se suas relações com os vizinhos, proíbe-se-lhes brincar com crianças consideradas "menos bem" que eles. O esforço dos pais para dar uma instrução conveniente aos filhos é patético: estão convencidos de que somente a instrução assegurará mais tarde a seus rebentos empregos satisfatórios.

Esta diversidade no interior da favela é típica. Entretanto, quanto mais há saturação da mão-de-obra nas cidades, tanto mais os grupos privilegiados das favelas diminuem de vulto e número. A grande maioria dos pais vive então de expedientes e a criança se torna uma fonte de lucro, apenas pode trabalhar, não é mais enviada à escola.

Aliás, encontram-se raramente escolas nas favelas; os meninos e as meninas têm de se matricular na escola do bairro mais próximo. Como o número de escolas é sempre insuficiente em relação às crianças em idade escolar, a maioria das vagas são dadas às crianças que moram no bairro e os peque-

¹⁹ Quanto mais a favela se adapta à cidade, tanto mais os casamentos imitam o modelo burguês. Quanto mais a favela permanece marginal ou presa a modelos rurais, mais persiste o casamento consensual.

²⁰ Este tipo de casamento é também próprio das categorias inferiores da população rural, como se verá adiante. Não se pode, portanto, falar de uma desorganização da família, que seria uma consequência da vida na favela.

²¹ SAGMAGS, 1960, p. 31.

nos favelados só ficarão com as que sobrarem. São misturados, nas aulas, com crianças de um nível econômico superior ao seu e isto tem conseqüências prejudiciais para êles. O rendimento de seus esforços para estudar é sempre baixo: uma desnutrição crônica,²² que se soma ao trabalho que têm que fazer em casa, é um *handicap* sério para sua aplicação ao estudo. São também crianças inquietas, incapazes de fixar sua atenção, muito agressivas; tornam-se crianças-problema, pesadelo das professoras. Assim, as poucas crianças faveladas, que conseguem freqüentar o curso primário, não podem competir com as crianças de um nível de vida um pouco mais elevado.

Quanto mais a favela está diferenciada por dentro, tanto mais as tensões sociais se tornam importantes, decorrendo tanto da diferença do nível de vida, quanto de diferenças no comportamento das famílias em relação às crianças. Cuidar da sua instrução, de seus bons modos, como o fazem as famílias economicamente melhor situadas, é coisa ridicularizada pelos mais pobres. As tensões podem ficar muito tempo latentes; finalmente, chega o dia em que explodem. As brigas começam em geral no nível das crianças e são depois tomadas a peito pelos pais, trazendo conseqüências, às vêzes, trágicas.

O quadro bosquejado pela investigação da Sagnags no Rio de Janeiro pode ser generalizado para

as favelas das grandes cidades brasileiras.²³ Mostra que o fato de morar numa metrópole, embora valorizado pela população rural, não traz aos jovens facilidades de instrução, formação, melhoria do nível de vida. Isto foi verdadeiro, enquanto a grande cidade conseguia integrar os migrantes rurais; atualmente, os tempos mudaram...

Novas transformações do meio rural

A proliferação das favelas ou sua diminuição, ao redor das grandes cidades brasileiras, estão mais em função das modificações ocorridas no meio rural do que da industrialização ou de qualquer "atração da vida urbana". Fatores sócio-econômicos, como as crises dos produtos de exportação nos mercados internacionais, as mudanças da organização do trabalho rural, o crescimento demográfico, deflagraram a partida das ondas humanas para as cidades. Os povoados e as pequenas cidades não eram, no entanto, procurados pelos migrantes.

Por volta de 1955, importantes transformações sacudiram de novo o campo brasileiro. A balança internacional tornou-se cada vez mais desfavorável ao País, cujos produtos agrícolas tiveram cotações baixas. Muitos fazendeiros abandonaram a agricultura a favor da criação extensiva, que exige pouquíssima mão-de-obra; a crise tornou-se permanente para os tra-

²² A dieta compõe-se usualmente de arroz e feijão; de vez em quando, acrescentam-se batatas, alguns legumes; mais raramente, carne. SAGNAGS, 2.º fascículo, p. 11.

²³ Vide, por exemplo: *As migrações para o Recife*, sob seus diversos aspectos revelados por Mário Lacerda de Melo, Antônio Carolino Gonçalves, Levy Cruz e Paulo Maciel, Recife, 1961.

balhadores rurais, acelerando-se o número de despedidos.²⁴

Em 1963, foi votado o Estatuto do Trabalhador Rural, que assegurava um salário-mínimo a todo trabalhador rural permanente, férias pagas depois de um ano de contrato e estabilidade depois de dez anos de trabalho no mesmo estabelecimento.²⁵ Tornou ainda mais rápida a dispensa da mão-de-obra permanente. Os grandes e pequenos fazendeiros passaram a só contratar trabalhadores para um ciclo agrícola — 10 meses nas fazendas de café, ainda menos nos engenhos, plantações de algodão, cereais; loge-se assim às exigências da lei. Acelerou-se a mecanização, sempre com o objetivo de economizar uma mão-de-obra que se tornava demasiado custosa e, talvez, mesmo, perigosa.²⁶ Guarda-se, pois, apenas uma mão-de-obra indispensável e reduzida ao mínimo necessário.²⁷ É preciso conhecer como vivia, na fazenda, esta mão-de-obra permanente, para bem compreender as conseqüências da mudança em curso.

44

O grupo familiar é a célula de base do trabalho rural brasileiro; nas fazendas, os trabalhadores rurais são ajudados pelo seu grupo doméstico e a divisão do trabalho segue a clivagem de sexo e idade: mulheres e crianças têm suas tarefas específicas. Há pequenas hortas ao redor da casa, criam-se galinhas e porcos. Quanto maior o número de filhos, pode-se dar conta melhor do trabalho e o nível de vida é mais elevado. Nos períodos mortos do ano, o salário e a alimentação ficam assegurados, porque se tem um contrato, que dura pelo menos um ano.²⁸ As grandes fazendas têm, às vezes, uma escola primária, destinada aos filhos dos trabalhadores; a professora mora na fazenda.

O casamento consensual foi sempre a regra nas categorias inferiores da população rural brasileira; as mudanças de cônjuge são bastante fáceis, embora de acordo com certas regras.²⁹ As crianças ficam sempre com a mãe; os maridos sucessivos, desta, asseguram o sustento de toda a família.³⁰ O homem

²⁴ Esta parte do presente trabalho foi redigida de acordo com pesquisas em curso, sob nossa direção, pelo Centro de Estudos Rurais, em São Paulo.

²⁵ Sérgio Vassimon, 1966, MS.

²⁶ Os sindicatos rurais são ainda muito fracos e quase inexistentes. Mas, os trabalhadores rurais podem dar-se conta repentinamente de sua utilidade como instrumento de combate para a defesa de seus direitos.

²⁷ Nas usinas, os patrões despedem os operários depois de 8 ou 9 anos de trabalho; fogem, assim, da lei sobre a estabilidade do operário. Não há dúvida que os fazendeiros farão a mesma coisa com os trabalhadores permanentes, que ainda são obrigados a manter.

²⁸ São, geralmente, contratos verbais, no entanto, respeitados.

²⁹ Trata-se de uma organização familiar própria da sociedade rural brasileira, cujas normas estamos analisando em pesquisas em curso. O casamento consensual, que se volta a encontrar nas favelas, não significa desorganização do casamento, mas somente uma transferência do casamento consensual, da zona rural para a zona urbana.

³⁰ Ao contrário do que se crê geralmente, as famílias das classes inferiores, no Brasil, foram sempre conjugais, isto é, formadas pelo pai, pela mãe e pelos filhos. A família algo patriarcal é própria apenas das classes altas.

só pode apenas ter um nível de vida muito baixo, já que não tem ninguém para ajudá-lo no trabalho; essa constatação torna duradouros os casamentos consensuais. Por outro lado, quando o fazendeiro tem costumes austeros, exerce alguma fiscalização sobre as famílias de seus trabalhadores e exige que as uniões sejam legalizadas; porém, isto é bem mais raro.

Numa sociedade rural como a do Brasil, onde os grupos são pouco sedentários, os trabalhadores das fazendas eram, por assim dizer, os únicos presos ao solo, ligados às fazendas por contratos, que duravam pelo menos um ano. Os pequenos roceiros autônomos deixam facilmente o lugar onde trabalham e procuram mais longe terras férteis; os diaristas vão também de um lugar a outro, em busca de melhores condições de trabalho. Sempre houve queixas, no Brasil, contra o nomadismo das populações rurais, que se atribui o desvio de um trabalho mais constante e eficaz. Ora, a mudança, em curso, na organização do trabalho rural, estende o nomadismo à única categoria estável, que existia.

Em três anos (1963, 1964, 1965), 30% da mão-de-obra rural permanente do Estado de São Paulo tornou-se "volante"; a do Estado do Paraná segue o mesmo caminho. A mudança em curso atinge assim os dois Estados mais poderosos sob o ponto de vista agrícola, aqueles nos quais a agricultura é menos rudimentar e a população mais densa.

Os trabalhadores expulsos das fazendas não partem para as grandes cidades, como antes; aglomeram-

-se na periferia dos povoados e das pequenas cidades, ou, então, formam povoações miseráveis no meio do campo, nos lugares, em que a terra, demasiado arenosa, é imprópria ao cultivo. Povoados e pequenas cidades ficam cercados de favelas — fato inédito, até agora, no Brasil. Simples sedes administrativas municipais, com uma população constituída sobretudo de funcionários e uma diversificação do trabalho muito rudimentar, não podem absorver os migrantes, não tendo mercados de trabalho para lhes oferecer. Esses ficam, portanto, marginalizados, e qualquer integração urbana parece impossível.

Se a vida não é côr de rosa nas favelas metropolitanas, é de grande miséria nas favelas das cidades médias e pequenas. Não se pode contar com pequenas hortas, por falta de terreno; como as galinhas e os porcos ficam à mercê dos vizinhos mais pobres, é preferível comê-los imediatamente e não criá-los mais, para evitar brigas. Nas fazendas, geralmente só se contratam homens. As mulheres, ou adolescentes e as crianças ficam à toa durante o ano todo. Como as escolas primárias são insuficientes para o número de crianças da cidade pequena, as da favela são condenadas a ficar analfabetas.

O próprio homem não tem certeza de achar trabalho; o recrutamento é limitado e é somente nos períodos de colheita que se recruta maior quantidade de trabalhadores. Aquêles que não conseguiram lugar nos caminhões, ficam o dia inteiro à toa; sua única esperança está em ser contratados por sua vez na manhã seguinte. A mobilidade

desta mão-de-obra só faz aumentar; já que a região não oferece trabalho, parte-se para buscá-lo em outro lugar. A mão-de-obra "volante" circula agora em vastas regiões, ao léu e segundo as ofertas de trabalho.³¹

Nessas condições, a família deixa de ser uma unidade de produção e se torna para o homem uma carga, da qual deseja libertar-se. Pode facilmente ter, aqui e acolá, amôres temporários, sem ter que arcar com as conseqüências; parte, quando há uma perspectiva desagradável. Arranja-se melhor em sua vida sozinho do que quando carregado de família. Portanto, a mulher agüenta tôda a carga dos filhos, que teve; pode, cada vez menos, contar com um companheiro, que a sustente com seu trabalho. É fácil, pois, prever que virão, rapidamente, a prostituição, abortos, vagabundagem, delinqüência.

46

Ainda não temos dados precisos sobre a amplitude desses problemas. Segundo os informantes, os *volantes* e suas famílias são "moribundos" (sic). Contudo, descobre-se nos jornais um fato novo, muito sintomático: a formação de bandos de adolescentes e rapazes encaminhados para a delinqüência, nos povoados e pequenas cidades, onde não existiam.³² Alguns são modestos, reduzindo-se sua atividade a pequenos furtos. Outros são importantes, abrangendo vá-

rias cidades ao mesmo tempo; o grupo "trabalha", ora numa, ora em outra dessas cidades. Dão-se choques entre bandos rivais; armados de facas e paus, ou mesmo de armas de fogo roubadas, seus membros se enfrentam em combates sangrentos, que acabam com a intervenção da polícia, mas com a morte de dois ou três rapazes, que assim pagam com sua vida o prazer de brigar. Alguns desses bandos só são formados por jovens; outros são chefiados por adultos, mas, os membros são sempre rapazes de 12 a 20 anos.

O processo de transformação rural levado a efeito nos Estados de São Paulo e do Paraná parece irreversível. Ainda pior do que nas favelas metropolitanas — nas quais permanece sempre possível alguma absorção da população migrante — a miséria, a vagabundagem, a prostituição, a delinqüência, espreitam as crianças e os adolescentes dos dois sexos nas favelas das pequenas cidades. Assim, quando se dirige para as metrópoles ou para os povoados, a maioria dos grupos, que deixam atualmente o campo para a cidade, tornam-se grupos de desempregados, desorganizados e miseráveis.

Conclusão

Acabamos de esboçar o que se dá no Sul do Brasil, isto é, na parte

³¹ Na região de Maringá (Norte do Paraná), Rubens Murilo observou trabalhadores rurais desembarcando de ônibus com suas trouxas; engajam-se somente por um dia e decidem, depois, se ficam ou não mais tempo. Vários voltam a tomar o ônibus no dia seguinte, porque as condições não lhes agradaram. Rubens Murilo. MS, 1967.

³² Tais bandos eram próprios das favelas das grandes cidades e não existiam nos outros lugares. É sobretudo na região açucareira do Estado de S. Paulo, cujo centro é Piracicaba, que acabam de ser localizados. Nesta região, quase não ficou mais nada da mão-de-obra permanente; já há bastante tempo se transformou em "volante". É a região para a qual devemos agora dirigir nossos esforços para estudar o problema.

próspera e muito povoada do País. Trata-se do problema mais agudo das populações pobres do Brasil, no momento atual; nas regiões menos desenvolvidas, o desequilíbrio sócio-econômico não chega a ser tão marcado, com exceção das grandes cidades. No Sul, o desequilíbrio se difunde por toda a parte. Acabamos também de desvendar o que fica atrás da fachada da urbanização acelerada, revelada pelos recenseamentos e da qual se tem geralmente tanto orgulho. É verdade que uma quantidade cada vez maior da população mora agora nas cidades, quer sejam pequenas ou grandes; porém, a transformação se dá em condições tais, que delas não se pode ficar vaidoso...

Ao contrário do que se pensa habitualmente, é — pelo que parece — o Sul que se transforma agora num barril de pólvora, cuja ameaça apavora as classes superiores da população. A nosso ver, mais do que ocorre nas grandes cidades, é o processo de mudança em curso no campo que pode ser o mais perigoso numa perspectiva de subversão da ordem. Com efeito, encontra-se sempre alguma ocupação nas grandes cidades; não se dá o mesmo nos povoados e nas pequenas cidades do interior do País. Podem, portanto, ali surgir reações violentas; mas, no estado de desorganização e falta de instrução das massas brasileiras, arriscam assumir a forma pouco eficaz dos motins.

Pode ser também que nada aconteça. O Brasil é vasto, as condições sociais variam de uma para outra região, as generalizações são

sempre arriscadas. O Oeste e o extremo Norte do País, ainda muito pouco aproveitados, oferecem possibilidades ilimitadas de trabalho. Contudo, enquanto no Sul se tornou atualmente a regra despedir os trabalhadores rurais, no Oeste, ao contrário, tenta-se fixá-los, usando-se métodos que se enquadram na mera escravidão.³³ Isso ainda é possível; mal se entra no Sertão, o fazendeiro é o único a ditar as leis. O Estatuto do Trabalhador Rural só pode ter existência real nas regiões prósperas e povoadas do País.

Tais condições de trabalho são suportadas pelas populações de tipo de vida tradicional do Nordeste e do Centro do País, que emigram hoje para o Oeste. Fica por saber qual seria a reação das populações um pouco mais despertadas do Sul, se por acaso fôssem também levadas a partir para esta região remota. É no entanto necessário constatar que a mera existência de extensões não aproveitadas atua em toda a parte — e em todas as camadas sociais — como um fermento de esperanças aferradas e pode amortecer qualquer reação. Se voltarmos, agora, aos Algarismos apresentados no início do presente trabalho e concernentes à população escolarizada, o destino dos jovens das camadas sociais inferiores torna-se ainda mais dramático. Com efeito, não são apenas condenados a um *handicap* inevitável, em virtude da falta de escolas e de possibilidades de emprego. Parecem condenados a um nível de vida cada vez mais baixo, quer morem nas favelas urbanas, quer pertençam ao mundo dos trabalha-

³³ Só temos, por enquanto, os testemunhos de alguns informantes sobre esse assunto.

dores rurais. Nas zonas rurais do Estado de São Paulo, no momento atual, a escolha é entre a morte lenta na condição de *volante* e a escravidão das novas frentes pioneiras do Oeste. Qualquer que seja sua condição, rural ou urbana, as crianças e adolescentes atuais e futuros das favelas daqui por diante, durante muito tempo, não terão nem a possibilidade de saciar sua fome, nem a de conseguir um emprego estável em condições meramente humanas. Somente alguns privilegiados dentre a gente pobre conseguirão levar a efeito uma ascensão social, que será realçada, para provar a existência da mobilidade vertical no País e glorificar as virtudes do *self made man*.

48

Mas, essa condenação a que estão fadados os jovens, brevemente se voltará contra o próprio desenvolvimento do País, porque se tem cada vez mais necessidade de uma

mão-de-obra qualificada e de dirigentes. Teria sido preciso que a restrita classe burguesa dominante multiplicasse seus esforços para diminuir os desequilíbrios sócio-econômicos e inverter os processos de mudança rural em curso. Ora, consciente do que pode ocasionar a revolta de massa um pouco mais desperta, a classe social dominante só se preocupa em proteger-se contra esse perigo. A instrução é um dos meios de defesa mais importantes: enquanto só houver cada ano 17.627 indivíduos, que terminam os estudos superiores, numa população de 75.000.000 de habitantes, cuja metade é constituída por jovens, a classe burguesa dominante estará segura de deter em suas mãos as alavancas de comando dos setores econômico e político do País. A educação recebe, portanto, tôda a sua atenção atualmente, porém, o menos possível de investimentos...³⁴

Obras e informes citados

ALMEIDA, Vicente Unzer de, e MENDES, Otávio Teixeira — *Migração rural-urbana* — Secretaria da Agricultura, S. Paulo, 1951.

CAMARGO, José Francisco de — *Êxodo rural no Brasil* — *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P.*, 1957, S. Paulo.

CRUZ, Levy — *As migrações para o Recife: caracterização social*. — Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, Recife, 1961.

Educação I: Diagnóstico preliminar, plano decenal de desenvolvimento econômico e social — E.P.E.A., junho de 1966.

GONÇALVES, Antônio Carolino — *As migrações para o Recife: aspectos do crescimento entre 1939 e 1958* — Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, Recife, 1961.

MACIEL, Paulo — *As migrações para o Recife: aspectos econômicos*. — Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, Recife, 1961.

³⁴ A instrução pública gratuita era uma antiga tradição do País. Foi completada, faz uns quinze anos, pela fundação de colégios e cursos superiores noturnos, financiados pelo Estado. Hoje está em andamento uma reforma, sob a inspiração de técnicos norte-americanos, que transforma todos os cursos gratuitos em pagos, a partir do colégio. O Governo ficou muito depressa convencido de sua utilidade, mormente que resolverá assim o problema das despesas sempre crescentes com a educação...

MELO, Mário Lacerda de — *As migrações para o Recife: Estudo geográfico.* — Instituto Joaquim Nabuco de Estudos Sociais, Recife, 1961.

MURILO, Rubens — *Maringá, centro regional do Norte do Paraná.* — 1.º informe de pesquisa remetido ao Centro de Estudos Rurais, MS, S. Paulo, 1967.

SAGMAGS — *Aspectos humanos da Favela Carioca: estudo sócio-econômico* — Suplemento especial do *Jornal Estado de S. Paulo*, 13 de abril de 1960, S. Paulo.

Sinopse do censo demográfico para 1960 — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (I.B.G.E.), Rio de Janeiro, 1960.

VASSIMON, Sérgio — *Estudo preliminar sobre o problema da mão-de-obra volante do Estado de São Paulo* — 1.º informe de pesquisa remetido ao Centro de Estudos Rurais, MS, S. Paulo, 1966.

1. Grandes Problemas a Serem Enfrentados

O magistério representa a peça mais importante da obra educativa; dele depende o aumento da produtividade da escola e a implantação de qualquer reforma.

Tornam-se, por isso, tarefas essenciais e prioritárias: a habilitação do pessoal despreparado em exercício — cerca de 43% no atual nível primário, e 64% no médio; a instituição de incentivos que venham atrair para o ensino o pessoal titulado disponível; a criação de condições para o exercício da profissão que propiciem a melhoria dos padrões de educação; o planejamento da formação do magistério em bases adequadas.

O problema é de tal amplitude e repercussão sobre o desenvolvimento nacional que parece aconselhável uma participação mais

efetiva do governo federal em apoio aos planos das unidades federadas, com vistas à racionalização do emprego dos recursos públicos. Não se justifica a manutenção da situação atual, em que um grande contingente dos que se formam não exerce a profissão, ao passo que as novas gerações ficam entregues a pessoal sem qualquer preparo.

Faz-se necessário reformular e ampliar as instituições de formação e aperfeiçoamento do magistério e preparar *staffs* para essa reformulação e para a assistência aos professores em exercício, especialmente aos que não revelem as necessárias condições de eficiência.

Constituem, ainda, medidas inadiáveis: o estudo pelas diversas unidades federadas das instituições de formação do magistério, por zona, e do ponto de vista quantitativo e qualitativo; a seleção das que

* O presente trabalho integra a série de estudos constantes do Relatório da Comissão do Ensino Primário e Médio, designada pelo Governo Federal para examinar os problemas desses níveis, em fins de 1969.

** Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do C.B.P.E.

devam ser conservadas, reformuladas ou ampliadas; o zoneamento ou fixação da área geográfica a que atenderão essas instituições e sua responsabilização pelo atendimento das necessidades de pessoal e de problemas da educação local; a progressiva municipalização do magistério, no que respeita à escola fundamental.

Mecanismos de integração dos planos dos estados com os de seus municípios são essenciais ao planejamento racional e terão de ser previstos para todos os níveis de educação e, em particular, no que respeita à nomeação e habilitação de leigos, evitando-se a situação atual em que, apesar da proibição legal, cerca de 10.000 leigos vêm ingressando anualmente no ensino primário e aqueles que realizam os cursos patrocinados pelo Ministério da Educação e Cultura, são, não raro, despedidos e substituídos por novos elementos despreparados, ao sabor da política municipal.

Os estados precisam assumir a responsabilidade de habilitação dos leigos que ofereçam condições para tal, da formação de novos professores e da extinção do regime de nomeação de elementos não titulados, com salários irrisórios, em detrimento de pessoal mais capaz.

Incentivos precisam ser instituídos, sejam salariais ou de ascensão profissional, valorizando a eficiência docente e a qualificação e o aperfeiçoamento do professor. Um plano de construção de residências para os professores de certas zonas parece indicado, bem como o estudo da possibilidade de se forne-

cer transporte para alguns locais de difícil acesso.

As soluções para os problemas relativos ao magistério terão de levar em conta a zona a ser atendida, em cada caso; a etapa psicológica que vai ser atendida pelos vários tipos de escolas; o progressivo crescimento de anos de estudo nos locais que não possam criar imediatamente a escola fundamental para todos; o desejável aumento da carga horária diária de permanência do aluno na escola; o enriquecimento do currículo.

O importante será não perder de vista que constitui imperativo de desenvolvimento e segurança nacional assegurar maiores recursos para a educação e, ao mesmo tempo, o máximo de rentabilidade ao investimento feito, o que significa planejamento racional. E, enfim, que qualquer planejamento falhará se não se criarem as condições básicas de envolvimento pessoal — baseado na compreensão da grandeza dos objetivos visados e na disposição para dar todo o esforço de que seja capaz — de parte de todos aqueles a quem cabe a tarefa de atuar no sentido educativo: o magistério nacional.

1.1. O Professorado para a 1.^a etapa da Educação Fundamental

Há cinco anos, por ocasião da realização do Censo Escolar, 10 unidades federadas tinham, nas zonas mais desenvolvidas — urbanas e suburbanas — mais de 50% do professorado primário leigo; em 4 delas, duas das quais territórios federais, a cifra ultrapassava a 70%. Nas zonas rurais a situação era

alarmante: 19 unidades federadas tinham mais de 70% do professorado primário leigo, sendo que 13 delas mais de 90%.

Cinco anos passados, 50.000 novos leigos foram acrescentados aos 127.879 acusados pelo Censo, representando uma tendência constante de aumento da ordem de 10.000 por ano. A taxa de 40% de aumento para o País se verificou, em termos aproximados, com respeito a cada unidade federada, de modo geral.

Os leigos em exercício nas escolas primárias situam-se, em sua maioria, nos sistemas municipais de ensino. Como não há planos coordenados da ação estadual e municipal, os governos estaduais não se sentem responsáveis pela proliferação dos elementos não titulados.

52 A existência do leigo é fenômeno grave por suas repercussões sobre a produtividade da escola.

Além disso, reduz o *status* do professor e contribui para que persista o conceito de que "qualquer educação é um bem", altamente prejudicial a um país que precisa desenvolver-se e não se pode dar ao luxo de manter ilusões dessa ordem.

Impõe-se, pois, à União instituir mecanismos que promovam a mudança dessa situação. Entre outros, a assistência técnica em caráter supletivo, a assistência financeira condicionada ao atendimento a critérios básicos que assegurem a coordenação entre estados e municípios e a melhoria dos padrões educacionais e, em especial, um atendimento adequado aos territórios federais.

Atualmente o País está dependendo muito mais do que o necessário no preparo do seu magistério, sem os resultados desejáveis.

Há no Brasil cerca de 2.000 escolas normais, número absolutamente desarrazoado e que impede qualquer controle ou plano eficaz de aperfeiçoamento. Cerca de 30% dos professores se formam nas capitais e não aceitam ir para o interior, nem seriam talvez os elementos mais qualificados para atender a tais regiões.

As soluções a serem tentadas para o problema envolverão, pois, necessariamente, duas considerações básicas:

1 — a diversidade das situações existentes nas várias zonas do País e em cada unidade federada, a exigir tratamento diversificado;

2 — a urgência de um planejamento racional de utilização dos recursos disponíveis.

Não se podendo contar com o afastamento do professor de seu local de origem senão mediante atrativos que, a serem generalizados e mantidos permanentemente, sobrecarregariam demasiado o erário, torna-se preciso prepará-lo nos locais em que ele é necessário.

Não se compreende que se criem novas escolas onde a mão-de-obra já é excessiva. Nem se justifica a manutenção e, até, a autorização para funcionamento de novas escolas sem condições de propiciar uma boa formação.

Constitui tarefa inviável o aperfeiçoamento de todas as escolas nor-

mais que dêle necessitem e representaria desperdício manter as que não revelem condições mínimas para cumprir seus objetivos.

É necessário, como primeiro passo para a reforma, que os estados analisem as condições de suas escolas de formação do magistério, procurem melhorar aquelas que oferecem as condições básicas para tal, ampliem, quando convier, as que apresentem bons padrões de ensino e reduzam a matrícula ou adaptem para outros fins aquelas que formem pessoal em excesso ou menos qualificado.

É indispensável, também, que se proceda à reformulação de currículos e métodos de ensino dos cursos de formação do magistério para a 1.^a etapa do ensino fundamental, dando-se ênfase aos aspectos de prática de ensino.

Torna-se, também, necessária uma revisão dos critérios de seleção dos alunos para as escolas normais e a inclusão no currículo, desde os primeiros anos do curso, de intensa atividade prática nas escolas, de modo a levar à readaptação, em outros cursos de grau médio, dos que não tenham interesse pelo magistério.

A criação de *staffs* para atender aos problemas de formação e aperfeiçoamento do magistério para a 1.^a etapa da educação fundamental é também de grande importância e urgência. Poderá ser tentada, em parte, pela reciclagem de elementos já preparados pelas administrações estaduais e pelo MEC, através do INEP.

Precisará também ser enfrentado o problema da formação de magis-

tério para o ensino supletivo, atualmente entregue, não raro, a pessoal sem preparo específico.

Além da formação básica para ministrar a 1.^a etapa de ensino fundamental, deverão tais professores ter conhecimento da psicologia do adolescente e do adulto, do mercado de mão-de-obra local e dominar as técnicas adequadas para lidar com o tipo de aluno que lhes caberá orientar, em especial as de trabalho em grupo. Deverão, ainda, estar preparados para trabalhar em equipe, a fim de que possam desenvolver, de maneira eficiente, os planos de estudos e de atividades complementares.

1.2. O Professorado para a 2.^a etapa da Educação Fundamental

A atual formação do professor de ginásio deixa igualmente a desejar, não só do ponto de vista quantitativo como do qualitativo.

Especializado em uma disciplina, o professor licenciado tende a criar padrões inadequados de ensino e de avaliação do rendimento escolar, levando a uma escola altamente seletiva. Não domina suficientemente conhecimentos essenciais sobre a fase psicológica difícil a que deve atender, nem as técnicas didáticas que lhe permitiriam ter eficiência junto a um aluno sujeito às influências da vida moderna e num momento histórico em que o jovem deseja e pensa estar em condições de participar efetivamente dos problemas sociais que o cercam.

A divisão excessiva das áreas de ensino nas faculdades e, como re-

flexo, no ginásio, dificulta o tipo de obra educativa que se impõe na etapa psicológica de início da adolescência e que se caracteriza pelo caráter integrador. Aos problemas peculiares à educação nessa fase se acrescentam, em conseqüência, os criados por uma escola calcada na divisão lógica das matérias, cada uma a cargo de um professor que por ela tem especial interesse e exige o mesmo do aluno, numa fase em que este se acha voltado para si próprio e seu papel na sociedade.

Essa divisão de áreas de estudo obriga o professor, por outro lado, a atuar sobre um número excessivo de alunos, comumente em vários estabelecimentos, tornando inviável o atendimento ao educando como um ser integral e que necessita ser compreendido e guiado em sua evolução. A 2.^a etapa da educação fundamental, que substitui o ginásio, requer um novo tipo de professor que atenda aos objetivos dessa instituição formadora e não seletiva.

A reciclagem de todos os professores do ginásio para que compreendam a mudança essencial sofrida pela escola em que vinham exercendo o magistério, no momento em que ela passa de escola para um grupo a *escola de todos*, é essencial à implantação da reforma. Terá de levá-los a compreender o espírito da mudança, especialmente no que respeita a objetivos, currículos e padrões de promoção. Deverá, ainda, incluir um estudo mais profundo da fase inicial da adolescência no mundo atual e dos instrumentos de trabalho mais adequados para uma atuação eficaz.

Com respeito aos professores das matérias específicas dos atuais ginásios técnicos, impõe-se seu aproveitamento prioritário na 2.^a etapa da educação fundamental, sujeitos naturalmente, como os demais professores das escolas que ora se integram para propiciar a educação fundamental, a uma assistência que os adapte ao espírito de nova escola e lhes permita alargar o campo de sua atuação didática, quando for o caso.

1.3. O Professorado para as Instituições de Formação de Magistério para a escola fundamental

A reformulação dos currículos das instituições de formação do magistério para a educação fundamental deve realizar-se no sentido de maior integração do ensino das várias áreas de estudo.

Deverão as instituições formadoras desse magistério cuidar de que tal integração seja o mais possível vivida pelos alunos, em seus cursos de preparação, no que respeita aos fundamentos filosóficos, históricos e sociais de educação e à problemática brasileira.

Maior ênfase precisará ser dada à psicologia das diferenças individuais, estudada em conexão com os aspectos evolutivos e de aprendizagem. Do mesmo modo, impõe-se maior entrosamento desses estudos, e, em particular, da psicologia das matérias de ensino com a didática.

O estudo dessas áreas em compartimentos estanques vem levando à dificuldade de sua integração nos cursos de preparo de professores para a atual escola primária e gi-

násio e não contribuirá, como se faz necessário, para a desejável reformulação desses cursos, que se deverão desenvolver em torno de problemas reais e não de disciplinas estudadas de maneira teórica.

O estudo dos objetivos da escola fundamental e seu caráter não seletivo, bem como o papel que assumirá cada aspecto do currículo, serão essenciais à própria motivação do professorando e à sua atuação eficiente no futuro.

Sòmente se as instituições formadoras do magistério reformularem seu próprio currículo e seus métodos de ensino, atuando de maneira integrada e voltada para problemas reais, tornar-se-á viável a mudança das instituições que atualmente ministram o ensino primário e ginásial.

1.4. O Professorado para a Educação de Grau Médio

A expansão da escola de grau médio vem sendo feita de maneira desordenada e incontrolável, em razão das aspirações locais e do progresso que vêm alcançando centenas de núcleos urbanos do antigo interior, devido à expansão dos transportes aéreos e dos veículos de comunicação social de massa. O desenvolvimento insopitável dessa rede escolar, num país-contidente como o Brasil, levou a graves carências, sobretudo quanto ao recrutamento do corpo docente. Não pôde haver o planejamento necessário para que se formassem professores, em número e qualidade, capazes de acompanhar o crescimento da rede escolar.

Os cursos atualmente destinados à formação regular de professores de grau médio não vêm solucionando o problema, porque os licenciados não se sentem atraídos pela vida do interior, em suas cidades de tipo médio e, sobretudo, nos centros menores. Muitos deles não chegam, mesmo, a exercer o magistério, abraçando outras carreiras ou sendo absorvidos pelas tarefas do lar no caso de contingente feminino.

As estatísticas revelam que apenas 36% dos cargos do magistério vêm sendo exercidos por licenciados, cuja ação é geralmente limitada às capitais e a um ou outro de nossos maiores centros urbanos.

Acresce que os cursos de formação do magistério não vêm levando suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação de adolescentes, as disciplinas de cultura geral dos cursos técnicos devem contribuir para a formação profissional.

Os cursos técnicos são especialmente atingidos pelo impacto do progresso e de verdadeiras mutações que se refletem em exigências relativas ao ensino, não apenas das disciplinas específicas do curso, como também com respeito às de cultura geral.

O Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, determina que, enquanto os licenciados não forem em número suficiente, a habilitação de professores poderá ser feita por meio de exames de suficiência, realizados em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação. A experiência tem demonstrado a reduzida operatividade desse processo.

2. Necessidade de reformulação da Política de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — aberturas necessárias para enfrentar o problema

Considerando a grandeza e as carências da realidade brasileira, na imensidão de seu território, na dispersão de suas comunidades, na ausência de atrativos econômicos, sociais e culturais que levem professores licenciados à maioria das nossas cidades do interior ou que atraíam professores autodidatas a exames de suficiência, vem sendo ensaiada com êxito a organização de Centros de Educação Técnica, instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura, ou por este autorizados, no âmbito das especialidades industrial, comercial ou agrícola. Afigura-se decisiva a atuação desses centros, em regime de flexibilidade que permite atender tanto a candidatos ao magistério como aos professores já em exercício, por meio de recursos de ensino mais ricos, variados e adaptados às necessidades, em cada caso. A eles poderão ser acrescentados cursos por correspondência, ou através de radiodifusão, além dos seminários, estágios, reuniões de estudo, emissões pedagógicas enviadas aos maiores centros urbanos do interior para atender ao magistério das regiões vizinhas.

Tais cursos seriam organizados pelas Diretorias de Ensino Médio e devem incluir o preparo pedagógico para o tipo de instituição a que deve servir o professor, envolvendo desde a problemática da educação brasileira em função de desenvolvimento nacional, os objetivos e problemas de grau e ramo de ensino e o conhecimento da fase psicológica a que atenderá o professor até a prática suficiente de ensino da área específica a que se dedicará.

A política de formação do magistério para o ensino fundamental e médio precisa ser reformulada, tendo em vista o ritmo crescente de expansão de matrículas e a elevada percentagem de professores não qualificados em exercício, a par de expressivo contingente titulado não exercendo as funções.

As instituições de formação do magistério não vêm suprimindo as necessidades atuais. Além de racionalizar sua atuação, determinando, estrategicamente, aquelas que se devem aperfeiçoar e atribuindo-lhes responsabilidades definidas, torna-se importante criar novas aberturas para a solução do problema, nos locais em que isso se torne necessário. Uma das soluções propostas é a ampliação das funções exercidas pelas escolas normais e institutos de educação mais credenciados, que passariam a escolas normais superiores estendendo para toda a escola fundamental o trabalho que já vêm realizando com respeito à 1.^a etapa. Essas escolas complementariam o trabalho realizado pelas faculdades de educação, onde estas não formem licenciados em número suficiente, e atenderiam às zonas que não contem com aquelas instituições, no que respeita à formação do professorado para a educação fundamental e de alguns especialistas nesse tipo de educação: administradores escolares, orientadores, supervisores e professores para escolas normais.

Sua criação parece impor-se pelo fato de que apesar do desenvolvimento, a partir de 1932, das faculdades de filosofia, ciências e letras, apenas 36% do atual magistério do ginásio e do colégio têm o grau de licenciado. A ampliação prevista se fará sem prejuízo da atuação das faculdades de filosofia ou de educação, e dentro de um plano integrado que evite a duplicação desnecessária de esforços.

Prevê-se, por isso, o planejamento, pelas faculdades formadoras do magistério, de sua capacidade de matrícula em face das necessidades regionais e o envio, em tempo hábil, dos dados indispensáveis para que a unidade federada em que se situam preveja o funcionamento de outros tipos de instituições, se necessário.

Precisarão, ainda, ser estabelecidos mecanismos de ligação que atuem com a necessária vitalidade e venham permitir aos órgãos de planejamento e de distribuição de recursos contarem com os dados básicos atualizados necessários à política de atuação supletiva da União.

A organização de cadastro do magistério formado, do qual constem o acompanhamento de sua vida profissional, bem como o cadastro dos professores em exercício, por local, licenciados ou não, é essencial e oferecerá elementos para a revisão e orientação do planejamento da formação de novos professores e da habilitação dos que se achem em exercício.

No que respeita, ainda, à formação, habilitação e aperfeiçoamento do magistério, soluções vêm sendo en-

saiadas, embora timidamente, devido à exigüidade de recursos, pelo Ministério da Educação e Cultura, através de Centros de Treinamento do Magistério, mantidos pelo INEP, e pelas Diretorias de Ensino Industrial, Comercial e Agrícola, através dos Centros de Educação Técnica.

Essas iniciativas, pelo seu caráter prático e flexível, devem ser ampliadas, com a participação dos Estados e de entidades privadas de reconhecida idoneidade, segundo normas fixadas pelos órgãos próprios.

Os Centros de Educação Fundamental, que podem, inclusive, ter caráter temporário, se localizarão em áreas carentes de professores e de instituições formadoras devidamente qualificadas. Formarão o magistério de zonas circunvizinhas, não o afastando do local por tempo muito longo nem para regiões muito mais desenvolvidas, que venham por isso a exercer excesso de atrativos, dificultando sua volta.

Poderão os Centros ocupar-se da habilitação do magistério leigo que estiver em condições de ser aproveitado, da formação de novos professores — em caráter intensivo e/ou de forma regular e da formação de *staffs* de orientação e administração escolar. Poderão, ainda, encarregar-se do aperfeiçoamento e qualificação do professorado de instituições de formação do magistério para educação fundamental, para zonas carentes dêsse pessoal.

Os centros se constituirão em focos de irradiação de experiências bem sucedidas e de organização e divulgação de bibliografia e material

didático. Além de oferecerem cursos na quantidade e na gama de variedades necessárias ao local, devem propiciar estágios e visitas, inclusive a suas escolas de demonstração.

Será especialmente aconselhável a organização de alguns centros dedicados a experimentação pedagógica, devidamente controlada, sobre currículos, programas, métodos de ensino, duração e escrituração de cursos e outros problemas de interesse para aperfeiçoamento de ensino, ligados de preferência a órgãos de estudo do Governo federal, estadual ou das universidades e aprovados pelos conselhos de educação, para garantia de que apresentem condições materiais, financeiras e de pessoal qualificado que permitam o preenchimento das finalidades visadas.

A escolha dos tipos de instituições a utilizar em cada zona e o planejamento integrado do trabalho que lhes caberá, tendo em vista sua capacidade de matrícula e a demanda de mão-de-obra, competirá a cada unidade federada.

Outra abertura julgada de interesse é a autorização para que profissionais de nível superior lecionem em escolas de nível médio e, se necessário, na segunda etapa da escola fundamental, disciplinas que estudaram nas universidades ou em escolas isoladas de nível superior.

Dada a carência da mão-de-obra qualificada e o nível dos que, em consequência, estão sendo autorizados a lecionar, essa é uma medida que só poderá vir a elevar o nível

do ensino. Prevê-se, no caso, a necessária preparação nos cursos de educação das faculdades de educação.

Ciente do numeroso contingente de professores primários que não exerce o magistério, oferece-se uma abertura para o aproveitamento desse pessoal, através de cursos intensivos em caráter de emergência, para que rapidamente se adaptem ao ensino da segunda etapa. Idêntica oportunidade de formação intensiva é oferecida aos que, com pelo menos cinco anos de exercício, possam frequentar os cursos sem maior prejuízo de suas atividades funcionais.

3. Orientação, Pesquisa e Planejamento

Tôda essa tarefa de preparo do magistério, a que se deve acrescentar a de seu aperfeiçoamento permanente, por meio de assistência a ser prestada pelos diretores de escolas e órgãos especializados, só poderá ter êxito se se assegurarem:

1 — Mecanismos de avaliação dos resultados das medidas aplicadas, para um permanente replanejamento.

2 — Estudos e pesquisas básicas, especialmente sobre os aspectos em que haja deficiências.

Essas duas providências são essenciais ao planejamento sem o qual continuaremos a aplicar de maneira inadequada os recursos de que dispomos.

Diagnósticos da situação são essenciais para que possamos caminhar

com segurança, e envolverão, não apenas aspectos quantitativos, mas a realidade qualitativa do que se passa nas escolas, em sua diversidade.

A formação de pessoal para tôdas essas tarefas é indispensável e deve merecer prioridade, por suas repercussões sobre a produtividade dos sistemas escolares. O pessoal a ser preparado ou recrutado precisará reunir à experiência na etapa ou grau em que deverá trabalhar, qualidades de liderança e equilíbrio. Os cursos para sua formação devem preocupar-se em que essas tarefas não devem e não podem ser exercidas como compartimentos estanques, mas se entrelaçam. O orientador tratará assuntos para a pesquisa: incentivar a pesquisa em ação e a experimentação pedagógica simples, realizada em classe; auxiliar a implantação da mentalidade de planejamento, controle, estudo e produtividade. Os pesquisadores deverão servir ao planejamento e à orientação, diagnosticando a situação existente e oferecendo soluções de viabilidade comprovada para atender às deficiências encontradas. Os planejadores precisarão basear-se em estudos, levantamentos e pesquisas e estar em contato com os serviços de orientação para colher dados sobre a realidade diversificada das escolas e a reação do magistério às medidas propostas.

É importante ainda acentuar que o elemento em condições mais favoráveis para as tarefas de orientação direta no âmbito dos estabelecimentos de ensino é o diretor de escola, cuja seleção e preparo exigem cuidado especial. Para que

exerça as funções técnicas que lhe cabem com eficiência deverá ser dispensado de uma série de tarefas de ordem administrativa, muitas das quais poderão ser eliminadas ou exercidas por auxiliares administrativos ou professores readaptados.

A formação e a reciclagem de diretores é tarefa das mais urgentes, porque cada escola é um reflexo de capacidade de seu dirigente. A preparação para o exercício dessas várias funções exigirá uma parte de formação comum.

* * *

A mudança institucional determina a necessidade de mudança no tipo de educação que está a precisar a sociedade brasileira. A educação já não constitui tão-somente o instrumento para viver mais digna e amplamente e para melhor compreender a vida, mas instrumento para assegurar a capacidade de trabalhar de maneira mais eficiente e mais útil.

Como observa Anísio Teixeira, "a educação passa a ser, fundamentalmente, educação para ensinar a trabalhar desde o nível primário ao superior. As formas de trabalho, sejam de produção ou de serviço, passam tôdas a exigir treino escolar e saber do tipo intelectual e técnico".

Essa mudança — essencial ao desenvolvimento do País — terá de ser provocada, incentivada, apoiada e acompanhada pelo Governo federal. Porque é tarefa de segurança e de defesa nacional.

ANTEPROJETO

Da formação, aperfeiçoamento e habilitação do Magistério para a educação fundamental, supletiva e de grau médio

Art. 1.º A formação do magistério para a educação fundamental far-se-á em escolas normais, institutos de educação, escolas normais superiores, centros experimentais de educação, faculdades, institutos e escolas especializadas de formação do magistério em nível superior.

§ 1.º As escolas normais manterão cursos de grau médio com a duração mínima de 4 anos, para a formação de professores da 1.ª etapa da educação fundamental.

§ 2.º Os institutos de educação manterão, além dos cursos referidos no parágrafo anterior, outros destinados ao aperfeiçoamento e especialização de professores para a 1.ª etapa da educação fundamental. No âmbito de suas atribuições poderão, ainda, manter cursos de administração escolar, de orientação pedagógica, supervisão e de preparo de pessoal para cursos de formação do magistério da 1.ª etapa.

§ 3.º As escolas normais superiores manterão cursos de formação de professores para a 1.ª etapa da educação fundamental nas condições estabelecidas no parágrafo 1.º e cursos de formação de professores para a 2.ª etapa da educação fundamental, dentro das normas estabelecidas para as faculdades de educação, nos locais em que estas não estejam atendendo às necessidades do mercado de trabalho. Poderão, ainda, manter os demais

cursos referidos no parágrafo anterior, para o âmbito da educação fundamental.

§ 4.º As escolas especializadas formarão professores para sua área específica.

§ 5.º As faculdades de educação ou de filosofia, ciências e letras formarão professores para a educação fundamental e especialistas em planejamento, pesquisa, orientação educacional, supervisão, inspeção e administração escolar, entre outros.

§ 6.º Os centros experimentais de educação, credenciados pelos conselhos de educação, desenvolverão projetos-piloto de formação e aperfeiçoamento de pessoal previsto nos parágrafos 2.º e 3.º deste artigo, em áreas de tipo urbano e rural.

Art. 2.º Os cursos de formação de professores para a 2.ª etapa da educação fundamental serão organizados de modo a permitir sua formação polivalente, possibilitando a atuação desses professores em áreas amplas de currículo.

Art. 3.º As unidades federadas providenciarão o estudo da demanda de professores e da capacidade de matrícula das instituições credenciadas para prepará-los, visando ao zoneamento das escolas e à racionalização do emprego dos recursos públicos.

Parágrafo único. As instituições existentes serão submetidas a critérios de avaliação com vistas à sua reformulação, à ampliação de seus objetivos ou à sua transformação em outras instituições educativas.

Art. 4.º Caberá à administração dos sistemas escolares das unidades federadas elaborar planos globais abrangendo a habilitação do magistério leigo, o preparo de professores — em caráter regular ou de emergência — para suas várias zonas, atendendo às condições e disponibilidades que apresentem cada caso, utilizando para isso instituições mais adequadas às situações específicas.

Art. 5.º Os Estados, o Distrito Federal e os Territórios manterão cadastros atualizados relativos aos professores diplomados e aos professores em exercício por localidade e área do currículo, que sirvam de base para o planejamento e a revisão dos planos de formação de professores.

Parágrafo único. Os dados básicos, relativos à situação do magistério nas várias zonas das unidades federadas, deverão ser periodicamente encaminhadas aos órgãos federais próprios.

Art. 6.º Os professores para a educação supletiva deverão ter preparação específica para atender às áreas de estudos e aos tipos de alunos que lhes caiba orientar.

§ 1.º Poderão ser preparados nas escolas citadas no art. 1.º ou em cursos especiais.

§ 2.º Os professores de educação fundamental poderão ser adaptados para educação supletiva mediante os estudos complementares necessários.

Art. 7.º É permitido aos portadores de diplomas do curso superior lecionar nas escolas de grau médio as

disciplinas constantes do currículo do curso realizado, a juízo do Conselho Federal de Educação, mediante a realização de cursos de educação.

Parágrafo único. A autorização poderá ser estendida à 2.ª etapa da educação fundamental, a juízo do Conselho Federal de Educação.

Art. 8.º A formação do magistério para a educação de grau médio far-se-á nas universidades e em estabelecimentos isolados de nível universitário.

Parágrafo único. As faculdades de educação ou de filosofia, ciências e letras prepararão professores para as matérias gerais e específicas do ensino médio. Formarão, ainda, especialistas em planejamento, pesquisas, supervisão, inspeção, administração escolar, orientação educacional, entre outros, bem como ministrarão os cursos de educação aos candidatos ao magistério formados por outras instituições de nível superior.

Art. 9.º O Governo Federal prestará assistência técnica e financeira aos planos estaduais que ofereçam condições de eficiência e racionalização, relativamente à formação, aperfeiçoamento e habilitação do magistério.

Art. 10. Os sistemas de ensino providenciarão a estruturação da carreira do magistério da educação fundamental e de grau médio, dentro das normas gerais fixadas pela União.

Parágrafo único. Para efeito do disposto neste artigo, os cargos técnicos ligados ao ensino serão considerados de magistério.

Art. 11. A direção dos estabelecimentos ou a coordenação dos cursos de formação, aperfeiçoamento e habilitação de professores serão exercidas por educadores com preparo específico para a função e experiência satisfatória de ensino com o tipo de aluno a que deve atender o corpo discente do estabelecimento ou curso.

Art. 12. O Conselho Federal de Educação fixará as áreas de estudo essenciais aos cursos de formação de professores.

Parágrafo único. A prática de ensino e demais atividades práticas merecerão ênfase especial.

Art. 13. Os que se graduarem nos cursos referidos no artigo 1.º, em estabelecimentos oficiais ou parti-

culares reconhecidos, terão igual direito a ingresso no magistério oficial ou particular, observada a legislação dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. O provimento em cargo inicial de professor dos estabelecimentos oficiais de educação fundamental e de grau médio será feito por meio de concurso.

Art. 14. Nos estabelecimentos de educação fundamental e de grau médio, o magistério só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.

Art. 15. Os sistemas de ensino deverão manter serviços destinados a prestar orientação pedagógica ao magistério da educação fundamental e média das disciplinas específicas e de cultura geral.

1. Reforma com sentido de atualização — conceito de educação fundamental

O que está a exigir atualização, quanto ao ensino primário e médio, decorre em parte de novos conceitos pedagógicos que impõem ao ginásio as características de um ensino de formação, como sucede com o curso primário, e, ainda, de fatores inerentes à própria evolução social brasileira.

O ensino primário, além de não atingir a totalidade das crianças em idade escolar, já não satisfaz aos anseios por educação arraigados na massa populacional.

A demanda de ensino médio, independente da classe social, mostra-se maciça e incontrolável, não importando, de modo geral, que a qualidade do atendimento no curso médio não seja a desejável

ou que a preparação ministrada se revele insuficiente para o prosseguimento dos estudos ou para a vida de trabalho. A realização desse curso confere um *status* mais alto na escala social, ao qual todos aspiram ascender. A busca é mais de prestígio que de eficácia pela ação educativa, o que representa fatal desvirtuamento de fins.

É incontrolável, no entanto, a pressão social que força o acesso à educação. Precisa ser enfrentada por um planejamento hábil e re-dirigida visando ao aproveitamento máximo das oportunidades educacionais oferecidas.

Como condição quase de sobrevivência da nacionalidade, ao Brasil se aponta 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

* O presente trabalho integra a série de estudos constantes do Relatório da Comissão do Ensino Primário e Médio, designada pelo Governo Federal em fins de 1969 para examinar os problemas desses níveis.

** Pesquisadora do I.N.E.P.

de vida, que venham a surgir, decorrentes da evolução acelerada, indicam a necessidade de ministrar-se ao indivíduo uma formação geral que lhe possibilite entrosar-se eficientemente no processo social.

Pesquisas realizadas no campo econômico mostram, por exemplo, que uma cultura 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.

Situa-se aqui um ponto-chave da presente reforma. Passa a enfocarse o ensino primário e médio de um novo ângulo. Implanta-se no Brasil 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 antiga escola primária e o antigo 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. A par disso, pretende formar crianças e adolescentes felizes e ajustados e oferecer-lhes condições e situações de experiência que lhes permitam sentir-se participantes na dinâmica da vida comunitária.

2. Educação fundamental — objetivos

Proporcionar ao educando uma formação básica que o capacite para:

- comunicar-se com eficiência;
- dominar as estruturas básicas das disciplinas ou áreas estudadas;
- 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;
- agir em decorrência de uma adequada formação moral e cívica;
- 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;
- reconhecer os próprios interesses e capacidades prováveis em relação a vários tipos de atividades;
- estudar e aperfeiçoar-se por si, em função de hábitos e habilidades básicas adquiridos, tendo condições para educar-se permanentemente e interê-se por fazê-lo;
- ver o mundo em que vive com curiosidade e interesse;
- usar a imaginação e desenvolver a criatividade;
- ser receptivo à mudança;
- aperfeiçoar o caráter, respeitar os semelhantes e com eles solidarizar-se.

3. Princípios

1 — A educação fundamental atenderá aos seguintes preceitos:

- continuidade;
- variedade e flexibilidade;
- liberdade e responsabilidade;
- atendimento pedagógico diversificado em função das condições do educando, sobretudo quanto às características da infância e da pré-adolescência;
- progressiva integração do educando em atividades que favoreçam o conhecimento dos próprios interesses e capacidades e o desenvolvimento de novos interesses.

4. Fundamentação

A formação básica proposta inspira-se na filosofia político-social do País.

O Brasil insere-se no mundo democrático e, tendo em vista o princípio da unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à sua população, em igualdade de oportunidade, uma educação fundamental.

Legalmente, essa formação básica apóia-se na norma constitucional que estabelece a escolarização obrigatória para o grupo etário de 7 a 14 anos.

A educação fundamental justifica-se amplamente também sob o ângulo político. Em face da Constituição, "tôda pessoa, natural ou jurídica, é responsável pela segurança nacional, nos limites definidos em lei" (art. 86). Tal responsabilidade pressupõe uma base de

formação moral e de educação para a cidadania, condições vivificantes da democracia.

Do ponto-de-vista social, essa educação básica é indispensável, pois tem em mira integrar o educando em seu meio e época. Pela funcionalidade com que operar poderá ainda permitir ao povo uma tomada-de-consciência do verdadeiro conceito de educação, que será encarada não como um instrumento de ascensão na escala social, mas como um processo de amadurecimento individual e integração interna e externa.

A educação fundamental é justificável, ainda, em termos econômicos, porque o municiamento da mão-de-obra com elementos dotados, pelo menos, uma adequada formação básica amplia a rentabilidade do trabalho e acelera o desenvolvimento.

65

E, finalmente, não menos importante, ao preocupar-se em dar ao aluno condições que o predisponham a viver com dignidade, segurança e bem-estar; ao respeitá-lhe as condições próprias; ao apresentar-lhe oportunidades de desenvolver suas potencialidades, êsse tipo de educação tem a mais cabal justificativa porque valoriza a dimensão humana do educando, com ênfase em sua formação ética.

5. Estrutura e Organização

Prevê-se que o ensino fundamental seja ministrado no mínimo em 9 anos escolares.

O desejável seria a implantação de escolas integradas com o curso fundamental completo, inseridas dinamicamente na comunidade,

estruturadas segundo os princípios que regem o ensino fundamental e possibilitando a consecução dos objetivos dêsse ensino.

A realidade educacional brasileira não permite, no entanto, que, de pronto, se generalize a implantação daquele tipo de escolas.

Propõe-se, então, que os 9 anos do ensino fundamental compreendam duas etapas contínuas, com a duração mínima de 5 e 4 anos escolares respectivamente.

É preciso notar-se, no entanto, que mesmo em unidades integradas os alunos devem receber atendimento pedagógico diversificado, sobretudo considerando-se as características da infância e da pré-adolescência.

66 Tendo a educação base genética, a cada fase do desenvolvimento psicológico do aluno deve corresponder um tipo especial de ação educativa.

Como nota M. Debesse, em seu livro *Les étapes de l'éducation*,¹

"A educação deve modelar-se tão estreitamente quanto possível sobre as etapas psicológicas do desenvolvimento.

Uma educação genética não repousa apenas sobre a idéia banal de que se deve levar em conta a idade do aluno. Ela se funda sobre a convicção de que as etapas do desenvolvimento correspondem a realidades distintas que permitem definir outras tantas formas distintas de educação.

Na infância o mestre guia a mão da criança nas primeiras aprendizagens. No momento da puberdade a mão do adolescente se solta, impaciente e rebelde. O mestre que consegue a confiança do aluno aperta essa mão nos momentos difíceis, como um amigo discreto e fraternal."

E observa mais adiante:

"cada etapa é um todo, tendo uma unidade real" e "o papel do educador varia segundo a etapa".

Assim, a primeira etapa da educação sistemática abrange o período dos 6-7 anos até os 11-12 anos, fase correspondente à infância.

Dêsse fato decorre haver-se fixado em 5 anos a duração mínima da primeira etapa do ensino fundamental.

É preciso considerar-se, ainda, que essa etapa é — e será por muito tempo — a única oportunidade de educação oferecida à maioria dos brasileiros, pois não chega a 20% a nossa população, em idade escolar própria, cursando o ginásio.

Ao se tratar do regime escolar, como se verá adiante, determina-se um mínimo de 800 horas/aula anuais para a primeira etapa. Ao fim dos 5 anos propostos, a carga total será de 4.000 horas, sem a qual a escola não poderá cumprir sua missão. Não é razoável esperar que o Brasil possa obter em tempo mínimo e condições desfavoráveis resultados que países desenvolvidos como a França, a Inglaterra ou a Suíça, com professores qualificados, não conseguem em menos de 5.500 ou 7.800 horas.

¹ Presses Universitaires de France, 1952, p. 1 e 2.

Analisando a organização dos sistemas escolares da maioria dos países, verifica-se que a escola primária tem a duração de 5 ou 6 anos. Assim, a França, a Itália, a Colômbia e a Índia têm 5 anos de curso primário; a Inglaterra, a Suécia, o Egito, o Senegal, a China, o Japão, Costa Rica, o Chile, os Estados Unidos e a Nova Zelândia exigem 6 anos de curso primário; a União Soviética, 7. Na Alemanha, apenas em alguns *lander* o curso é de 4 anos; em outros é de 6.

Além das já referidas razões de ordem psicológica, levando em conta a realidade brasileira e considerando o número insuficiente e, em muitas zonas, a inexistência de ginásios, é indispensável que seja de 5 anos a duração mínima da primeira etapa. Pretende-se, dessa forma, proporcionar à maioria do alunado brasileiro a possibilidade de alcançar uma formação que lhe permita continuar a educar-se, mesmo que não o consiga no sistema formal de ensino: em cursos pelo rádio, televisão, por correspondência etc. Assegura-se-lhe, também, a capacidade de integrar-se no meio e de poder exercer, no futuro, uma cidadania consciente e participante.

Dispõe-se, transitòriamente, que nas regiões carentes de recursos haja a criação prioritária de escolas destinadas a ministrar a primeira etapa do ensino fundamental e, à medida que as condições o permitam, a duração do curso se estenda progressivamente.

Tal abertura permitirá que, de acòrdo com os recursos humanos e materiais existentes e com as

condições sócio-econômicas e culturais de cada região, estado ou município, soluções diversas sejam adotadas, confluindo tôdas para a consecução do objetivo de proporcionar uma formação básica eficiente ao educando.

Como medida geral, extingue-se a separação artificial entre o curso primário e o ginásio, já que a meta primeira que perseguem é a de formar o aluno. Não se estabelece a exigência de exame ao meio do curso: a passagem da primeira para a segunda etapa far-se-á de maneira contínua e natural.

Deve-se considerar, no entanto, que os exames de admissão ao ginásio — com seu lastro de “cursinhos” — decorrem em grande parte do número insuficiente de vagas para atender aos candidatos a ingresso.

O equacionamento das variáveis — passagem contínua da primeira para a segunda etapa do ensino fundamental e deficiência de meios para atender à demanda de matrícula na segunda etapa — é um desafio lançado aos planejadores e administradores educacionais.

A escolha das opções para enfrentá-lo exige uma planificação racional que leve em conta os meios disponíveis e os necessários; estabilidade, dentro da situação de fato, uma escala de prioridades e correlacione estreitamente expansão de matrícula, reforma das estruturas educacionais, formação adequada do magistério — em número e qualidade — e ampliação da rêde escolar.

Fixadas as opções, devem elas traduzir-se em medidas operacionais que levem, de modo imediato ou mediato, à consecução da meta de proporcionar atendimento contínuo, durante nove anos, ao aluno do curso fundamental.

O princípio da continuidade do ensino fundamental não implica utilização de um mesmo prédio para servir os alunos dos 9 ou mais anos escolares que compõem o curso.

Em se tratando de unidades integradas, é desejável que as duas instalações — a destinada às crianças e a dos pré-adolescentes — embora edificadas num mesmo terreno, atendam às diversidades de interesses e de desenvolvimento físico e intelectual existentes entre os dois grupos. O que caracteriza basicamente esse tipo de estabelecimento de ensino é a integração dos objetivos e das atividades que compõem o currículo, mesmo utilizando-se metodologias diferentes, e não a simples unificação física.

O princípio da continuidade não determina também uniformidade de atendimento didático, devido à já referida diversidade de características existentes entre crianças e pré-adolescentes.

Assim, na primeira etapa do curso, as atividades serão orientadas por um só professor, independente da assistência dispensada por professores encarregados de enriquecimento das oportunidades de educação, a saber: recreação, biblioteca e auditório, atividades de trabalho e arte. Convém assinalar que

a falta de professor especializado não justifica a inexistência dessas práticas indispensáveis.

Na segunda etapa do curso, o trabalho docente será confiado de preferência a professores polivalentes.

Na faixa etária de 7 a 14 anos, o ensino é obrigatório, segundo norma constitucional, bem como gratuito nos estabelecimentos oficiais.

Cabe à administração do ensino nos estados, e respectivos municípios, Distrito Federal e territórios tomar as providências adequadas para que seja cumprida a obrigatoriedade escolar. Entre as medidas indicadas figuram o levantamento e o diagnóstico da situação educacional existente e o estudo das necessidades atuais e futuras de modo a permitir um planejamento que leve à efetivação do preceito constitucional. Precisa ser feita a chamada da população escolar e haver incentivo e fiscalização da frequência às aulas dos alunos na faixa da obrigatoriedade. A comunidade deve ser motivada para a consecução dessa meta e participar de sua efetivação. É imprescindível que a expansão quantitativa da rede escolar seja acompanhada de contínua elevação do nível de qualidade da educação ministrada.

Recomenda-se atendimento especial — com vistas à aceleração do ensino — a alunos que hajam ingressado na escola acima da idade normal, bem como aos que apresentarem atraso considerável no rendimento escolar em relação à faixa etária própria. Esses alunos

representam atualmente um terço da população escolarizada em nível primário.

Por sua vez, os alunos superdotados, bem como os deficientes-físicos, de nível mental, de audição, de visão — devem ser atendidos no sistema formal de ensino. É aconselhável dar-se êsse atendimento — independente das diversificações desejáveis — sempre que possível em classes comuns para que se favoreça a adequada integração desses elementos no meio social.

A comprovação do término do ensino fundamental dará direito ao prosseguimento dos estudos no curso médio.

6. Currículos e programas — sistema de promoção

Nos currículos e programas do ensino fundamental e no sistema de promoção adotado repousa em grande escala a vivificação da reforma. Constituem fatores operacionais indispensáveis à consecução dos objetivos em mira.

Cumpra haver, no transcurso dos sucessivos anos escolares, entrosamento e gradual escalonamento das diversas áreas de estudo e dos vários tipos de atividades dos currículos e programas, respeitadas as diversificações desejáveis.

Acrescente-se a isso a adoção de um sistema de promoção racional e flexível e estarão asseguradas as condições básicas para que o ensino fundamental se caracterize realmente como um tronco único,

integrado, propiciador de um atendimento contínuo e não seletivo ao educando.

Os currículos e programas devem ser organizados e desenvolvidos — utilizando-se métodos adequados à consecução dos objetivos em vista — de modo que:

- favoreçam a continuidade do processo educativo (coerência vertical);
- atendam às diferentes condições dos alunos, permitindo um fluxo escolar contínuo;
- levem em conta as características do meio, os recursos humanos e materiais existentes e o tempo de aula disponível;
- estabeleçam, 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.

O ensino de Português deve merecer especial relêvo como forma de expressão pessoal e de comunicação.

O ensino das demais línguas que façam parte do currículo deve receber um tratamento especial.

Por exigência da época em que vivemos, na qual as distâncias se apequenam e os meios de comunicação se aperfeiçoam continuamente, é preciso que se facilitem os meios de entendimento entre os homens.

As línguas devem ser ensinadas de modo prático e eficiente. É aconselhável que, nas aulas de idiomas

estrangeiros, as escolas, sempre que possível, grupem os alunos dos vários anos escolares pelos níveis de adiantamento que tenham alcançado na aprendizagem dessas línguas e, quando puderem, usem recursos audiovisuais e, mesmo, eletrônicos para a consecução dos objetivos visados.

As condições dos alunos variam: alguns já dominam as línguas estrangeiras ensinadas na escola, muitos seguem cursos especializados, outros não têm aptidão para esse tipo de aprendizagem. O agrupamento dos alunos por níveis de adiantamento racionalizará o ensino de línguas. O aluno que não conseguir promoção de nível não se verá, no entanto, obrigado a repetir ano por não ter capacidade para conseguir entender uma língua estrangeira e nela expressar-se. Tal procedimento poderá ser estendido a outras áreas de estudo, às quais se mostre adequado.

No ensino fundamental haverá áreas de estudo obrigatórias e optativas.

Serão oferecidas aos educandos oportunidades de conhecerem e desenvolverem os próprios interesses e capacidades prováveis.

As áreas destinadas ao desenvolvimento das capacidades ligadas ao mundo do trabalho poderão ser iniciadas na primeira etapa. Conforme o caso, serão incluídas no currículo informações sobre as formas de trabalho de comunidade, práticas comerciais simples (lojinhas escolares de venda de material escolar; bancos escolares, nos quais as crianças trabalhem; pequenas cooperativas etc.), artesa-

nato, práticas agrícolas etc. A par disso, que se ministre educação para o lar e noções de higiene.

A primeira etapa do ensino fundamental será, ainda por muito tempo, a única oportunidade de que dispõe a maioria dos brasileiros de incorporar-se ao sistema de educação formal. Que a escola se torne, então, uma resposta para as necessidades da comunidade em que se situe, formando elementos integridos e em condições de elevar o nível de vida local, contribuindo para o desenvolvimento.

Na segunda etapa do ensino fundamental, os alunos, sempre que possível, terão acesso a práticas industriais, técnicas comerciais e agrícolas, adquirindo, ainda, noções de economia doméstica.

Esse contato dos futuros cidadãos com o trabalho manual é frutuoso para a adequada evolução de nossa sociedade, onde há o preconceito, remanescente do tempo da escravidão, contra tal tipo de atividade. Em nossa época, sob o signo da tecnologia, é essencial para o desenvolvimento do País a valorização do trabalho técnico, que precisa ser encarado como atividade tão nobre quanto a especificamente intelectual.

Segundo o espírito de democratização e diversificação que caracteriza a reforma, os anos escolares da segunda etapa do ensino fundamental devem oferecer aos alunos, paralelamente às práticas técnicas, oportunidades de se aplicarem em especial a atividades literárias, artísticas ou científicas, segundo os interesses que manifestarem.

O mundo do trabalho, principalmente o relativo à própria comunidade, precisa tornar-se conhecido dos educandos. Convém orientá-los sobre as características dos vários tipos de ocupação e iniciá-los nas questões relativas à demanda de mão-de-obra.

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 quaisquer de suas modalidades.

Quanto mais opções de atividades forem oferecidas ao aluno, maiores oportunidades terá êle de afirmar-se como pessoa.

O ensino fundamental, possibilitando a oferta de opções variáveis, favorece o atendimento às diferenças individuais, à integração social e à atualização e desenvolvimento de todo o potencial do educando.

Em suma, os planos curriculares dos anos escolares da segunda etapa do ensino fundamental organizados pela escola, obedecendo a legislação do ensino — envolverão base cultural, abertura para a valorização e dignificação do trabalho e participação do aluno na vida comunitária. A meta é única: a formação do educando.

7. Regime Escolar

As unidades federadas, segundo as condições locais, ao organizarem seu regime escolar, terão em mira o aproveitamento máximo do tempo, do pessoal e do espaço escolar,

propiciando um atendimento de melhor qualidade ao maior número possível de alunos. As necessidades educacionais inspirarão a criatividade na busca das soluções reclamadas por um país em desenvolvimento, que precisa vitalmente aproveitar com racionalidade os investimentos feitos em educação.

A duração mínima do período escolar de 800 horas/aula anuais propiciará ao fim da primeira etapa uma carga total de 4.000 horas/aula e de 3.600 horas/aula na segunda etapa, mínimo indispensável à eficiência do processo educativo.

A fixação de 24 horas/aula por semana, no mínimo, para a primeira etapa, decorre da impossibilidade de, no momento, extinguir-se o negativo regime de três turnos. Assim, poderão as escolas nesse regime, ministrando 3 horas e meia de aulas diárias, nos seis dias da semana, atingir as 21 horas previstas, sem o que se torna ineficiente o trabalho escolar.

O ano letivo poderá ser flexível, não coincidindo necessariamente com o ano civil e possibilitando, se preciso, o uso ininterrupto das instalações escolares. A fixação do ano letivo deve favorecer a frequência dos alunos às aulas.

Na avaliação do aproveitamento escolar e nos processos de promoção deu-se relêvo aos resultados alcançados pelo aluno nas atividades realizadas e sobretudo no decorrer do ano letivo, assegurando-se aos professores e sobretudo aos conselhos de classe a necessária autoridade de julgamento.

O destaque dado aos conselhos de classe justifica-se pelo fato de que a apreciação do aluno feita pelo conjunto de seus professores oferecerá um enfoque mais abrangente e autêntico; o educando será considerado como um todo, levando-se em conta seus interesses, capacidades e deficiências. Ele será apreciado no contexto da classe e da escola e, ainda, focalizando-se a escola no contexto social.

Oferece-se aos alunos não promovidos em primeira época oportunidade de nova avaliação em segunda época. É aconselhável que os alunos, que se mostrem deficientes em áreas do programa, tenham atendimento especial visando a sua recuperação, inclusive com a finalidade de promoção à série seguinte.

Anteprojeto

Capítulo II — Da educação fundamental

Art. 1.º O ensino fundamental tem por fim dar à criança e ao adolescente formação básica que lhes permita a auto-realização e a integração ao meio social e físico, segundo as condições de idade.

Art. 2.º O ensino fundamental será ministrado em nove anos, no mínimo, compreendendo duas etapas contínuas, com a duração mínima de 5 e 4 anos respectivamente.

Parágrafo único. A conclusão da primeira etapa dá direito ao acesso direto à segunda; da segunda, aos cursos de nível médio.

Art. 3.º O ensino fundamental é obrigatório dos sete aos quatorze anos e será ministrado na língua nacional.

§ 1.º Deverão merecer atendimento especial:

a) de preferência em classes especiais, os alunos com atraso considerável em relação à idade normal de matrícula e ao rendimento escolar;

b) sempre que possível em classes comuns os alunos superdotados ou com deficiências físicas ou mentais.

§ 2.º Os que não tenham podido iniciar o curso fundamental até os 14 anos serão atendidos pelo ensino supletivo.

Art. 4.º A administração do ensino nos Estados, Municípios, Distrito Federal e Territórios promoverá:

— o levantamento e diagnóstico da situação educacional de modo a possibilitar a elaboração de um plano integrado de educação;

— medidas que possibilitem o cumprimento da obrigatoriedade escolar de sete a quatorze anos;

— fiscalização da obrigatoriedade escolar e o incentivo à frequência às aulas.

Art. 5.º Cada município fará, anualmente, a chamada da população de sete anos de idade, para matrícula na escola.

Art. 6.º As atividades curriculares devem estruturar-se de modo a permitir a integração do curso e a continuidade do processo educativo.

Parágrafo único. As atividades curriculares devem assegurar ao educando:

- capacidade de comunicação eficiente, dando-se especial relêvo ao ensino de Português;
- domínio dos elementos básicos do pensamento quantitativo;
- iniciação ao método científico;
- conhecimento do mundo físico, social e cultural, com a conseqüente integração no meio;
- aproveitamento do sentido formativo das atividades físicas, intelectuais, artísticas, cívicas e dos princípios éticos;
- reconhecimento dos próprios interesses e capacidades prováveis em relação a vários tipos de atividades;
- desenvolvimento de novos interesses e da expressão pessoal;
- capacidade de estudar e aperfeiçoar-se por si, tendo condições para educar-se permanentemente.

Art. 7.º No ensino fundamental haverá áreas de estudo obrigatórias — indicadas pelo Conselho Federal de Educação para todos os sistemas de ensino — e optativas enumeradas pelos conselhos de educação dos Estados e do Distrito Federal.

§ 1.º As áreas de estudo serão constituídas de disciplinas e práticas educativas, dentre as quais pelo menos uma de caráter vocacional.

§ 2.º As áreas de estudo optativas serão escolhidas, para a primeira etapa, pela administração do ensino dos Estados e do Distrito Federal e para a segunda etapa pelos estabelecimentos.

§ 3.º Os conselhos de educação dos Estados e do Distrito Federal definirão a amplitude e o desenvolvimento das áreas de estudo obrigatórias.

Art. 8.º No ensino de línguas poderão ser organizadas turmas de acôrdo com os níveis de adiantamento dos alunos, independente da seriação escolar.

Parágrafo único. O procedimento mencionado neste artigo poderá estender-se a outras áreas de estudo, quando conveniente.

Art. 9.º A avaliação do aproveitamento do aluno e os processos de promoção terão em vista: preponderância dos resultados alcançados nas atividades escolares no ano letivo, assegurada aos professores e sobretudo aos conselhos de classe a necessária autoridade de julgamento.

§ 1.º A administração do ensino dos Estados e do Distrito Federal disporá sôbre o processo de promoção relativo à 1.ª etapa do ensino fundamental.

§ 2.º O processo de promoção relativo à 2.ª etapa do ensino fundamental será determinado pelos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificado de conclusão dos anos escolares e de curso.

§ 3.º Ao aluno não promovido em 1.ª época poderá ser proporcionada oportunidade de nova avaliação em 2.ª época.

Art. 10. Cada estabelecimento de ensino disporá em regimento sô-

bre a sua organização, a constituição do curso e o seu regime escolar.

Parágrafo único. A administração do ensino poderá baixar normas gerais a respeito.

Art. 11. A direção de estabelecimento de ensino fundamental será exercida por diretor qualificado quanto à formação profissional e atributos de educador.

Art. 12. Na organização do ensino fundamental serão observadas as seguintes normas:

I — Duração mínima do período escolar:

a) 800 horas/aula anuais de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado à avaliação do rendimento escolar;

b) 21 horas semanais de aula para a primeira etapa e 24 horas semanais de aula para a segunda etapa.

II — Flexibilidade do ano letivo, que não coincidirá, necessariamente, com o ano civil, devendo ser fixado de maneira a favorecer a frequência dos alunos às aulas.

III — Orientação educacional em cooperação com a família.

IV — Frequência obrigatória, só podendo ser promovido em primeira época ao ano escolar se-

guinte, na segunda etapa — salvo situação excepcional — o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas no conjunto das áreas de estudo.

Art. 13. As empresas privadas são obrigadas a manter gratuitamente ensino supletivo correspondente à primeira etapa do ensino fundamental para seus empregados e o ensino fundamental para os filhos destes, entre os 7 e os 14 anos, ou a concorrer para aquêle fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.

§ 1.º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que os sistemas de ensino estabelecerem.

§ 2.º Compete à administração do ensino local, com recurso para o respectivo Conselho de Educação, zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 14. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas de ensino fundamental para os menores na faixa da obrigatoriedade escolar, residentes em suas glebas, deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

Documentação

Por ocasião da abertura dos trabalhos legislativos do Congresso Nacional a 31 de março último, o Presidente da República, General Emilio Garrastazu Médici, encaminhou ao Parlamento a primeira mensagem de sua gestão, apresentando a perspectiva dos problemas nacionais para o novo período administrativo.

No propósito de levar ao leitor os textos que documentam a seqüência de nossa política educacional, transcrevemos da Mensagem o tópico relativo à Educação e à Cultura:

Análise crítica do sistema educacional evidencia sérias deficiências de organização e funcionamento, cuja neutralização se impõe com urgência.

A desconexão entre os diversos graus de ensino; a alarmante evasão do ensino primário e, nêle, a repetência em taxa muito alta; a falta de planificação da oferta; a seletividade antidemocrática, sobretudo do ensino médio; o fenô-

meno dos excedentes; o despreparo de grande parcela do magistério e sua baixa remuneração; e o elevadíssimo índice de analfabetismo, eis alguns dos mais graves e prementes problemas que o Governo vai enfrentar e solucionar.

Característica das mais negativas de nosso ensino é a falta de entrosamento entre os currículos dos diversos graus, a que se soma o seu caráter tipicamente propedêutico.

O sistema é tão falho a esse respeito que a sua inadequação se patenteia dramaticamente nos próprios exames de admissão ao curso secundário e de vestibular ao curso superior.

Além disso, currículos irrealísticos exigem forte carga horária de informações puramente acadêmicas, sem qualquer preocupação de qualificação gradativa da mão-de-obra nacional ao longo das diversas etapas dos cursos.

Com vistas à melhor produtividade do ensino, já está pronto o es-

tudo para a integração do curso primário com o primeiro ciclo do atual curso médio, de modo a criar-se o conceito da educação fundamental, que virá corrigir os defeitos de desconexão hoje existentes entre os currículos desses graus de ensino. Já os Conselhos Estaduais de Educação foram chamados a opinar sobre a proposta para esse fim. Em seguida, recebidas as sugestões de procedência estadual, o Conselho Federal de Educação concluirá seu parecer, de sorte que já em 1971, em todo o território nacional, esteja implantada a nova sistemática de ensino fundamental.

Neste, os ginásios, orientados para o trabalho (ou, por assim dizer, pluricurriculares), desempenharão papel de relêvo no despertar das vocações. Funcionarão como unidades de ensino que, ao lado da instrução convencional, permitirão o contato dos alunos com as oficinas de artes e ofícios. Não terão caráter profissionalizante, mas pré-vocacional.

Para esse fim, estão em plena vigência dois convênios.

Um, com a USAID, no valor de 64 milhões de dólares, com participação igual do Brasil e da "Aliança para o Progresso", visando à instalação de 287 ginásios orientados para o trabalho, no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, na Bahia, na Guanabara e no Espírito Santo.

O outro convênio, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), abrange 29,5 milhões de dólares e cobre os Estados do Pará, Sergipe, Goiás, Rio Grande

do Sul, Pernambuco e Distrito Federal, no total de 50 ginásios, com o mesmo objetivo.

Releva notar que os convênios não são apenas de construção e equipamento dos ginásios, mas, também, de preparação e treinamento dos professores para a tarefa.

O Governo atribui grande importância ao programa, por se tratar de esclarecida tentativa no sentido de preparar, mediante currículos realísticos, o estudante de nível médio, para ser útil à sua comunidade, caso venha a abandonar a escola, que deixa de ser meramente discursiva e verbalística.

Ao ensino médio ficarão reservados os cinco ramos: colegial, industrial, comercial, agrícola e normal.

Todo o esforço do Governo será no sentido de quebrar o quase-monopólio do colegial (clássico e científico), atualmente detendo 73% do total das matrículas. Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e mais os recursos obtidos de convênios com o exterior serão aplicados para vitalizar o ensino profissionalizante.

Impõe-se formar o maior número de professores primários, para diminuir a percentagem elevada de leigos (40%) em exercício. Quanto a estes, incrementará o Governo os esforços do atual plano decenal de treinamento e aperfeiçoamento com o objetivo de sua melhor utilização.

As escolas industriais visarão à formação dos técnicos de nível mé-

dio, de que tanto se ressentem o mercado de trabalho nacional (eletrônica, eletrotécnico, estradas e edificações, máquinas e motores, metalurgia, química etc).

Os convênios em curso com o BID e os países socialistas do Leste Europeu, no total de 16,6 milhões de dólares, estão na seguinte posição: BID — 65% já executados; Países Socialistas Europeus e outros — 96% de equipamentos adquiridos, recebidos e instalados.

O ensino comercial, já bastante desenvolvido, deverá ter cunho mais prático, de aplicação das atividades de escritório como das de comércio e o preparo dos cursos técnicos de Contabilidade, Secretariado, Administração, Comércio e Propaganda.

78 O ensino agrícola, até aqui o menos expressivo, deverá ser vitalizado, sobretudo graças à vitoriosa experiência escola-fazenda, preparando o técnico de práticas agrícolas, cujo término de aprendizagem é marcado pelo projeto desenvolvido a cargo dos próprios alunos.

Espera-se que a reformulação dos currículos, no ensino fundamental, corrija, em parte, o binômio evasão/repetência, que o tem caracterizado. Entretanto, uma política bem mais atuante da Campanha Nacional de Alimentação Escolar, de par com a construção das escolas nas áreas periféricas dos grandes aglomerados humanos, bem como sua interiorização nos municípios, poderá ser a solução adequada para o problema.

No campo do ensino superior, cogita-se de implantar definitivamente a reforma universitária, por meio dos departamentos de ensino e da adoção dos ciclos básicos e das carreiras curtas, aqueles para a recuperação das falhas apontadas nos vestibulares e estas para cobrir as áreas de formação profissional insuficientemente atendidas, bem como evitar a subutilização dos profissionais de carreiras longas.

Ao lado da profissionalização do professor universitário, o Governo já promove a integração do aluno no magistério, mediante a contratação experimental de monitores.

Os cursos de pós-graduação serão responsáveis pelo preparo dos candidatos ao mestrado e ao doutorado, com vistas ao seu aproveitamento no magistério superior. Íntima ligação será estabelecida para esse efeito, entre o Ministério da Educação e Cultura, através da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Conselho Nacional de Pesquisas.

Os Centros Regionais de Pós-Graduação, a serem implantados em 1970, descentralizarão o treinamento e o aperfeiçoamento por várias regiões do Brasil.

A oferta do ensino superior, que vem num crescendo considerável a partir de 1968, será aumentada por meio da ampliação das unidades existentes, de preferência à criação de novas, exceto quando plenamente justificadas. Por outro lado, planificar-se-á a oferta, levando-se em conta as potencialidades do mercado de trabalho, pa-

ra evitar a formação do desnecessário ou supérfluo em detrimento do essencial.

Visando à profissionalização do magistério, estabeleceu o Governo uma política salarial compensadora, de tempo integral e dedicação exclusiva, para o nível superior, com o objetivo de desestimular a existência do professor de dedicação parcial. Com essa política, espera obter o primeiro instrumento para a melhoria do rendimento da universidade, mediante a elevação da qualidade do ensino e a eliminação da capacidade ociosa das escolas.

Levando a sua preocupação aos graus médio e primário, afetos aos Estados e Municípios, o Governo atuará através do Plano Nacional de Educação, injetando nos orçamentos específicos da educação estadual e municipal um montante previsto de Cr\$ 140.000.000,00. Além disso, de acordo com ato já editado, compele atualmente as autoridades estaduais e municipais à adoção de um salário-fixo profissional para o seu próprio magistério primário, medida destinada à mais alta repercussão.

Essa política de auxílio, denominada "Operação-Escola", baseada no salário-educação e outras fontes, permitirá o aumento da oferta, repercutindo no incremento da taxa de escolarização, que, segundo as previsões, deve subir de 68 por cento, como média nacional, para 80% nos próximos anos.

Ademais, o auxílio referido não fica adstrito ao salário-educação, visto como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

também contribuirá para o mesmo objetivo.

A assistência ao aluno deve compreender, não só a médica e odontológica, no ensino fundamental, mas também a social, em qualquer dos graus. As bolsas-de-estudo e, preferentemente, as bolsas-de-trabalho serão, sem sabor paternalístico, instrumentos de apoio ao aluno.

A Fundação Nacional de Material Escolar deverá incrementar suas atividades, de sorte a elevar a produção do livro didático barato e do material de uso individual vendido a preço de custo.

A Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) prosseguirá no estabelecimento das bibliotecas das unidades, assim como das centrais, além de proceder à distribuição individual dos livros como parte da assistência ao estudante.

Acha-se em estudo um plano de seguro-educação, para possível adoção em 1970, com o objetivo de garantir o estudante contra o infortúnio.

A forma de participação do estudante no custeio do seu curso, para atender a dispositivo constitucional, será estabelecida no decorrer de 1970, para implantação em 1971.

A campanha contra o analfabetismo somará esforços de toda a coletividade e não apenas do Governo.

Tarefa ciclópica, só terá bom êxito se motivar a consciência da Nação, dela participando toda a comunidade, como num programa de salvação nacional, que o é de fato.

Os recursos orçamentários de 1970, extremamente poucos, e os derivados da Loteria Esportiva, difíceis de estimar, são seguramente insuficientes para a magnitude do problema. Só uma aliança de Governo, Igreja, classes produtoras, sindicatos de trabalhadores e estudantes poderá fazer face, democraticamente, em curto prazo, ao vul-

to da missão de alfabetizar os milhões de brasileiros adultos marginalizados do sistema educacional.

Neste sentido, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) terá o papel fundamental de coordenar a campanha em todo o País.

Reestruturação do Ministério da Educação e Cultura

Com base em exposição de motivos dos ministros da Educação e do Planejamento, o Pres. Médici assinou, em 3/3/70, decreto dando nova estrutura ao Ministério da Educação e Cultura, em seqüência ao programa da reforma administrativa no âmbito federal.

Apresentamos o teor da exposição e o decreto:

1. Exposição de Motivos

"Nos termos do art. 3.º do Decreto-lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei n.º 900, de 29 de setembro de 1969, encaminhamos à elevada apreciação de Vossa Excelência a inclusa minuta de decreto, visando à consolidação da estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura.

2. As modificações, ora propostas, na constituição dos órgãos que compõem a área de influência da referida Secretaria de Estado, têm por mira simplificações e melhor

conceituação das tarefas a serem cumpridas no setor educação.

3. Procurou-se manter um mecanismo de relacionamento e de coordenação, que permita o funcionamento harmônico intraministerial, como também do Ministério com as demais unidades de Governo.

4. Para salientar o alcance da medida, cuja adoção ora temos a honra de sugerir, basta recordar que, dentro da vigente estrutura do Ministério da Educação e Cultura, cerca de 80 órgãos se subordinam diretamente ao Ministro de Estado.

5. Vindo o projeto em anexo a merecer a acolhida de Vossa Excelência, passarão a ser expedidos, já em nível ministerial, na conformidade do disposto no Decreto número 62.459, de 25 de março de 1968, os atos de aprovação dos regimentos internos dos diversos órgãos da administração direta do Ministério."

2. Decreto n.º 66.296 —
de 3 de março de 1970

Provê sobre a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura e autoriza outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 3.º do Decreto-lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967, decreta:

Art. 1.º As atividades do Ministério da Educação e Cultura serão exercidas por:

I — órgãos de Administração Direta;

II — entidades da Administração Indireta e outras legalmente sujeitas à supervisão ministerial;

III — mecanismos especiais de natureza transitória.

Art. 2.º São órgãos da Administração Direta:

I — os de assistência direta e imediata ao Ministro de Estado:

- a) Gabinete do Ministro
- b) Consultoria Jurídica
- c) Divisão de Segurança e Informações.

II — os normativos:

- a) Conselho Federal de Educação
- b) Conselho Federal de Cultura
- c) Comissão Nacional de Moral e Civismo.

III — os centrais de planejamento, coordenação, controle e fiscalização financeira:

- a) Secretaria-Geral
- b) Inspeção-Geral de Finanças.

IV — a Secretaria de Apoio Administrativo;

V — os centrais de direção superior:

- a) Departamento de Ensino Fundamental (DEF)
- b) Departamento de Ensino Médio (DEM)
- c) Departamento de Assuntos Universitários (DAU)
- d) Departamento de Desportos e Educação Física (DDEF)
- e) Departamento de Assuntos Culturais (DAC)
- f) Departamento de Educação Complementar (DEC)
- g) Departamento de Administração (DAD)
- h) Departamento de Apoio (DAP).

VI — os setoriais de execução, com subordinação direta:

— colégios, escolas técnicas, serviços, institutos, faculdades isoladas e outros órgãos diretamente subordinados ao MEC.

Art. 3.º À Secretaria de Apoio Administrativo competirá o exercício das funções ligadas com as atividades-meio, na área administrativa do Ministério.

Art. 4.º São órgãos da Administração Indireta:

— Autarquias educacionais.

a) Escolas Técnicas Federais

b) Colégio Pedro II

c) Universidades Federais e Federais Rurais

d) Escola Paulista de Medicina.

Art. 5.º São sujeitas à supervisão Ministerial as fundações vinculadas ao M.E.C. que receberem subvenções ou transferências à conta do orçamento da União (artigo 3.º do Decreto-lei n.º 900, de 29 de setembro de 1969).

Art. 6.º São mecanismos especiais de natureza transitória:

— Comissões, Grupos de Trabalho, Campanhas, Programas e similares constituídos para fins específicos.

Art. 7.º O Ministro de Estado proporá ao Presidente da República

ouvido o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral:

I — as medidas que se fizerem necessárias ao ajustamento, à nova estrutura do M.E.C., das entidades da Administração Indireta e outras a êle legalmente vinculadas;

II — a transformação dos cargos e funções do Ministério.

Parágrafo único. Da transformação de que trata o item II deste artigo não poderá resultar aumento da despesa global de pessoal.

Art. 8.º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 3 de março de 1970; 149.º da Independência e 82.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
Jarbas G. Passarinho
João Paulo dos Reis Velloso

D. O. de 4-3-70

I. Introdução

A educação brasileira só pode ser compreendida e analisada dentro do nosso contexto sócio-econômico, e a solução de seus problemas está relacionada com a solução dos problemas de nossa pobreza de recursos humanos e materiais e das condições de nosso subdesenvolvimento.

Poderíamos perguntar: o que tem sido a educação em nosso País? Um fator social construtivo, um instrumento de progresso? Ou tem antes constituído um fator de demora e de estagnação social, um obstáculo ao nosso progresso econômico e social?

Afirma o Professor Florestan Fernandes: ¹ "Deixando de satisfazer necessidades psicoculturais e sócio-

econômicas que variam regionalmente, o sistema educacional brasileiro deixa de preencher funções socializadoras que condicionam, inevitavelmente, o equilíbrio e o ritmo de desenvolvimento da sociedade brasileira."

Efetivamente, nossa educação nunca foi ajustada às funções que deveria preencher de maneira a transformar-se em fator de desenvolvimento. Ao contrário, sempre acompanhou, com atraso visível, as mudanças econômicas e sociais do País. Sua expansão se deu de maneira desordenada, sem planejamento, sem objetivos definidos, ditada, às vezes, por anseios sociais mal compreendidos e mal atendidos, sempre ao sabor de injunções políticas e dos desígnios das classes dominantes. Observa ainda o Professor Florestan Fernandes na ci-

* Pesquisa efetuada pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E. sob a coordenação do Prof. Jayme Abreu. Coube a Jurídica Pessoa Barbosa e Maria de Lourdes Lippolis Pereira Dias realizar o levantamento de dados, e a Maria Antônia de Jesus sua análise e interpretação, bem como a redação final. O trabalho datilográfico esteve a cargo de Flora Menezes de Castro.

¹ FERNANDES, Florestan — O dilema educacional brasileiro — in PEREIRA, Luiz e FORACHI, Marialice — *Sociedade e educação*, S. Paulo, Editora Nacional, 1964, cap. 6, p. 414-441.

tada obra: "A educação sistemática foi sempre o símbolo social dos privilégios e do poder das camadas dominantes, organizada para elas e em função delas." Por isso a educação popular jamais foi objeto de preocupações reais. Nunca se deu, em nosso País, o devido valor à educação, nem nunca foi ela encarada com a necessária seriedade.

Um dos fatos que evidenciam a pouca ou nenhuma importância que a ela se atribui, é a total levandade com que ainda são tratadas as informações sobre nosso ensino.

Poucos são os homens públicos, os intelectuais e até os profissionais do ensino, que estão a par de nossa realidade educacional. Os que se interessam em conhecê-la não dispõem de informações fidedignas, de estudos e pesquisas para avaliar a extensão e profundidade de nossas deficiências educacionais, quantitativas e qualitativas. Contudo, os poucos elementos que já existem servem-nos para dar uma idéia geral da gravidade da situação educacional brasileira e podem constituir, pelo menos, o ponto de partida para uma tomada de consciência do desajustamento da educação aos reclamos de nosso desenvolvimento. E é neste sentido que realizamos o presente estudo, pois a situação da Guanabara reflete, de certo modo, toda a problemática educacional brasileira.

Em relação aos exames de admissão ao ginásio, acreditamos que, pela importância do assunto e também pela inexistência quase total de documentos que tratem da matéria, as informações obtidas a partir

de bases factuais, precisas e fidedignas, possam ser úteis para a análise da realidade educacional, não só da Guanabara, onde o ensino, em relação aos demais estados do Brasil, se apresenta em melhores condições, mas ainda de toda a problemática educacional do País, podendo ainda fornecer subsídios para uma concreta reelaboração da política nesse campo.

Objetivos

Por êsse raciocínio, julgamos de interesse para o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, um conhecimento mais preciso dos Cursos Preparatórios de admissão aos ginásios da Guanabara, de sua clientela, seu número, processo de funcionamento e estrutura, visto em função dos objetivos da escola primária e média dentro de nosso Sistema de Ensino.

85

Em vista disso, pretendemos, através dessa pesquisa, mostrar a situação desses cursos na Guanabara, no ano de 1966, abordando aspectos tais como: procedência de seus alunos, capacitação profissional do seu corpo docente e administrativo, aceitação desses cursos pela sua clientela etc.

Apesar das limitações que o presente trabalho apresenta, todas as tentativas foram feitas no sentido de um aproveitamento racional dos dados levantados e da objetividade indispensável em sua análise.

Metodologia

Utilizamos para nossa pesquisa o método de amostragem estratificada proporcional para o universo

dos cursinhos preparatórios e de amostragem estratificada dirigida para o universo dos colégios.

Abordamos então, para o estudo em questão, dois universos: o da 1.ª série dos colégios e o dos cursinhos preparatórios de admissão ao ginásio. Distribuídos por zonas fisiográficas e posteriormente por zonas ou estratos socioculturais, esses cursinhos preparatórios compõem o esquema que segue no quadro 1.

QUADRO 1

Distribuição dos Cursos por Zonas Fisiográficas e Socioculturais

ZONAS	Número de cursos existentes	%
Zona Norte, Centro e Tijuca	65	35,7
Zona Norte e Ilhas	29	15,9
Subúrbios Próximos	38	20,9
Subúrbios longínquos	50	27,5
TOTAL	182	100

86

A estratificação da amostragem por bairro em cada zona, realizou-se da maneira pela qual se pode observar no Quadro 2, acompanhada dos cursos sorteados como amostragem aleatória.

Podemos observar através dos Quadros 1 e 2, que se tomou todo cuidado em manter as mesmas proporções entre os percentuais, segundo as zonas, dos cursos existentes e dos cursos sorteados.

Após um período de visitas a cerca de 30% dos cursos registrados e alguns não registrados, levantamos uma amostra de 13,7% do total dos

cursos existentes, ou seja, 25 cursos, que consideramos representativa pelo cuidado que dispensamos ao funcionamento do processo aleatório.

Dentro do universo dos cursinhos preparatórios, atingimos o universo dos alunos, dos professores e dos administradores, através da técnica de observação indireta, utilizando um questionário diversificado para cada um deles. Para os professores e administradores dos cursos, lançamos mão, ainda, de instrumentos de observação direta, como a entrevista e a observação pessoal e de campo, através das quais tentamos apurar dados e opiniões sobre a situação e funcionamento dos referidos cursos.

Os questionários foram distribuídos aos alunos, professores e responsáveis pelos cursinhos e recolhidos imediatamente após seu preenchimento.

Para um total de 1.871 alunos matriculados nos 25 cursinhos pesquisados, abrangemos 733, que correspondem a 39,2%. E, para um universo de 92 professores, trabalhamos com uma amostra de 62, equivalente a 67,4%.

O critério de seleção dos colégios, dentro da divisão fisiográfica sul, norte, subúrbios próximos e subúrbios longínquos, foi diversificado segundo a dependência administrativa, tipo de ensino nêles ministrados, número de colégios existentes por zonas de maior concentração urbano-industrial e prestígio social desses colégios. Neste caso, nossa amostragem foi estratificada dirigida. Selecionamos 36 colégios públicos e particulares,

QUADRO 2

Distribuição dos Bairros e Cursos Sorteados pelas Zonas Fisiográficas e Socioculturais

ZONAS	Bairros	Cursos Sorteados	N.º cursos por Zonas	%
Sul	Tijuca (2 cursos) Copacabana (2 cursos) Laranjeiras Botafogo Leblon Ipanema Centro	Santa Tereza Fish I Carretero Fish II Kremer Botafogo Goiás Portocarrero Bernardo de Vasconcelos	0	30,0
Norte	Vila Isabel Maracanã Grajaú Ilha do Governador	Tórres Homem Humaitá Grajaú Alves de Queiroz	4	16,0
Subúrbios Próximos	Méier Engenho Novo Bonsucesso Penha Vaz Lóbo	CEP (Curso de Especialização de Preparação SON (Sociedade de Orientação Nova) Alvorada São Jorge Prof. Vitória Régia	5	20,0
Subúrbios Longínquos	Casadura Jacarepaguá Marechal Hermes Bangu Campo Grande Rocha Miranda Santa Cruz	Sociero Miguel Teixeira São José Ferreira Alves Cesário de Melo Almeida Melo Paula Freitas	7	28,0
TOTAL			25	100%

87

considerados mais representativos do ponto de vista do interesse do trabalho, abrangendo 2.789 alunos matriculados na 1.^a série ginásial. Através da aplicação de um questionário, pretendeu-se obter o grau de atuação dos cursos preparatórios na Guanabara.

Os colégios abrangidos pela pesquisa são os que seguem relacionados no quadro 3 e distribuídos pelas zonas fisiográficas e socioculturais.

Além da pesquisa de campo, fizemos um levantamento bibliográfico da legislação que julgamos mais

importante sobre o assunto, o qual será objeto de estudo na parte II deste trabalho.

II. O Exame de Admissão ao Ginásio: Fundamentação Legal e seu Sentido Teórico e Prático

Apresentaremos, nesta parte do presente estudo, as leis que direta ou indiretamente regulamentaram os exames de admissão ao ginásio, assim como aquelas que, embora não se pronunciem sobre os referidos exames, versam matéria estreitamente relacionada com a passagem da Escola Primária para a Média.

QUADRO 3

Distribuição dos Colégios segundo as Zonas Fisiográficas e Socioculturais

ZONAS	Colégios Pesquisados	N.º de Colégios	N.º
Sul	Colégio Batista Colégio de Aplicação da UEG Colégio Hebreu Brasileiro Instituto de Educação Esc. Téc. de Com. Celestino Silva Colégio Pedro II (sede) A. C. M. Colégio São Bento Colégio Pedro II (Tijuca) Colégio Pedro II Escola Deodoro Colégio Bennett Colégio Santo Inácio Educandário Rui Barbosa Colégio Mallet Soares	15	41,5
Norte	Colégio Militar Colégio Pedro II Colégio Estadual João Alfredo Colégio Estadual Bento Ribeiro Ginásio Estadual Prof. Mendes de Moraes Ginásio Newton Braga	6	16,7
88 Subúrbios próximos	Ginásio Estadual José do Patrocínio Colégio Horácio Piccorelli Colégio Est. Charles Anderson Weaver Colégio N.ª S.ª da Penha Ginásio Estadual Visconde de Cairu Ginásio Estadual Dilermano Cruz	6	16,7
Subúrbios longínquos	Ginásio Estadual Prof. José Accioli Colégio Estadual Brig. Schoreht Escola Normal Carmela Dutra Colégio Estadual Sobral Pinto Ginásio Estadual Cristóvão Colombo Escola Ind. Silva Freire de Andrade Colégio Arte e Instrução Colégio Piedade Ginásio Ernani Cardoso	9	25,0
TOTAL		36	100%

Pelo fato de considerarmos de grande importância o aspecto legal da situação do exame de admissão ao ginásio, pretendíamos verificar as modificações e variações sofridas no tempo e, mediante sua análise, constatar até que ponto na teoria e na prática significaram uma tentativa de melhoria das condições do nosso sistema de ensino. Mas, devido à escassez de tempo, limitamos-nos à apresentação das leis e

alguns comentários que julgamos oportunos.

1. Tomamos como ponto de partida, para o levantamento da legislação existente, o ano de 1942, quando entrou em vigor a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei 4.244, de 9/4/42), e que se pronunciou da seguinte maneira quanto à articulação do ensino secundário com o primário:

Art. 9.º O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte:

1. O curso ginásial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que dêste para aquêlo o aluno transite em termos de metódica progressão.

Art. 32. O candidato à matrícula no curso ginásial deverá ainda satisfazer as seguintes condições:

a) ter onze anos completos ou por completar até o dia 31 do mês de julho que se seguir à realização dos exames de admissão;

b) ter recebido satisfatória educação primária;

c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários.

Art. 34. Os exames de admissão poderão ser realizados em duas épocas, uma em dezembro e outra em fevereiro.

§ 1.º O candidato a exames de admissão deverá fazer, na inscrição, prova das condições estabelecidas pelo art. 31 e pelas duas primeiras alíneas do art. 32, desta lei.

§ 2.º Poderão inscrever-se nos exames de admissão de segunda época os candidatos que, em primeira época, os não tiverem prestado ou nêles não tenham sido aprovados.

§ 3.º O candidato não aprovado em exame de admissão num estabelecimento de ensino secundário não poderá repeti-lo em outro, na mesma época.

Art. 35. A matrícula far-se-á de 1 a 10 de março.

§ 1.º A concessão de matrícula como aluno regular dependerá, quanto à primeira série, de ter o candidato satisfeito as condições de admissão e, quanto às outras, de ter êle conseguido suficiência na série anterior. A concessão de matrícula a candidato que pretenda fazer estudos como aluno ouvinte rege-se-á pelo disposto no § 2.º do art. 29, desta lei.

2. O Decreto 7.718, de 5/2/1944, reorganizou, na Secretaria Geral de Educação e Cultura, o ensino público primário do Distrito Federal, estabelecendo, em seu Capítulo II:

Art. 2.º O curso das escolas primárias do Distrito Federal terá a duração de 5 anos e compreenderá dois ciclos: o fundamental e o pré-vocacional.

Art. 3.º O ciclo fundamental abrangerá as três primeiras séries do curso e visará à educação integral da criança.

Art. 4.º O ciclo pré-vocacional abrangerá as duas últimas séries do curso e visará à iniciação no trabalho, adaptada às solicitações econômicas e sociais de cada região.

O artigo 5.º estabelece o currículo do curso primário nas escolas públicas.

A lei não se manifestou sobre a articulação do curso primário com o médio e, como podemos observar, deu às 2 séries finais do curso primário caráter pré-vocacional, considerando como base desta orientação os trabalhos manuais.

3. Dois anos depois, esta lei foi substituída pela Lei Orgânica do Ensino Primário (Dec.-lei 8.529, de 2/1/46), que novamente reestruturou o ensino primário na Guanabara, assim se manifestando sobre o assunto:

Art. 3.º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar.

Art. 5.º O ensino primário manterá da seguinte forma a articulação com as outras modalidades de ensino:

§ 2.º O curso primário complementar com os cursos ginasial, industrial, agrícola e de formação de ensino elementar.

Em seu art. 8.º, trata das disciplinas e atividades educativas que deverão ser desenvolvidas no curso primário complementar.

4. Em 1947 a Resolução 28, do Secretário Geral da Educação e Cultura, Prof. Clóvis do Rêgo Monteiro, veio modificar o curso complementar do ensino primário na Guanabara, transformando-o em curso de admissão:

Resolução 28, de 5/8/47, do Secretário-Geral de Educação e Cultura — "Transforma a 5.ª série do curso complementar dos estabelecimentos de ensino primário da Secretaria Geral de Educação e Cultura em curso de admissão."

O Secretário-Geral da Educação e Cultura, devidamente autorizado pelo Exm.º Sr. Prefeito,

Considerando que o curso primário complementar (5.ª série) deve man-

ter articulação com o curso secundário das escolas técnicas da Prefeitura do Distrito Federal;

Considerando que há necessidade de melhor preparar os futuros alunos da 1.ª série dessas escolas;

Considerando que antes do término do ano letivo os alunos abandonam a escola primária em procura de cursos intensivos de admissão aos cursos ginasiais, que lhes dão maior oportunidade de progredir,

Resolve:

1. A 5.ª série do curso complementar das escolas primárias passará a funcionar com a finalidade de Curso de Admissão.

2. Em cada Distrito Educacional haverá escolas desse tipo destinadas exclusivamente aos alunos que terminaram o curso elementar (4.ª série).

3. O Curso de Admissão se articulará com o curso ginasial do Departamento de Educação Técnico-Profissional; será válido de acordo com a legislação vigente e os portadores dos respectivos certificados de aprovação terão preferência para o ingresso nas escolas do referido D.E.T.

4. O Diretor do Departamento de Educação Primária providenciará no sentido de serem indicadas, no corrente ano, em cada Distrito Educacional, as escolas onde serão localizados os cursos de admissão, tendo em vista a maior concentração de alunos da 5.ª série, sem prejuízo das demais séries.

5. No plano de matrícula para 1948, organizado pelo Departamen-

to de Educação Primária, serão indicadas as escolas onde irão funcionar somente os cursos de admissão, destinando-se as demais escolas exclusivamente ao Curso Elementar (1.ª à 4.ª série) .

6. O programa do Curso de Admissão será adaptado ao ensino de acordo com a orientação do Departamento de Educação Técnico-Profissional e completado com as atividades pré-vocacionais exigidas para o curso complementar primário.

7. As escolas onde houver Curso de Admissão terão os professores que forem julgados necessários, de acordo com o ensino por matéria ou grupo de matérias.

5. A 19 de maio de 1952, a Secretaria da Educação e Cultura da Guanabara expediu a Portaria 501, dispondo sobre a matéria dos programas do Exame de Admissão ao Ginásio:

Art. 13. O exame de Admissão versará sobre a matéria dos programas a seguir: Português, Matemática, Geografia e História do Brasil.

6. Dois anos depois foi aprovada a Lei 828, de 18/10/55, que dispôs sobre os programas de ensino da 5.ª série (Curso Primário Complementar) das Escolas Primárias da Prefeitura:

Art. 1.º Os programas de ensino da 5.ª série (Curso Primário Complementar) das Escolas Primárias da Prefeitura, serão idênticos aos programas de Admissão ao Curso Ginásial adotados pelo MEC.

Examinando os programas da 5.ª série e do curso de admissão, veri-

camos que as reestruturações, feitas através das leis já mencionadas, não significaram uma modificação real da estrutura do ensino, mas, na maior parte dos casos, apenas uma mudança do nome do curso. Chegamos a esta conclusão após a análise dos currículos do ensino primário, principalmente com referência à 5.ª série e curso de admissão.

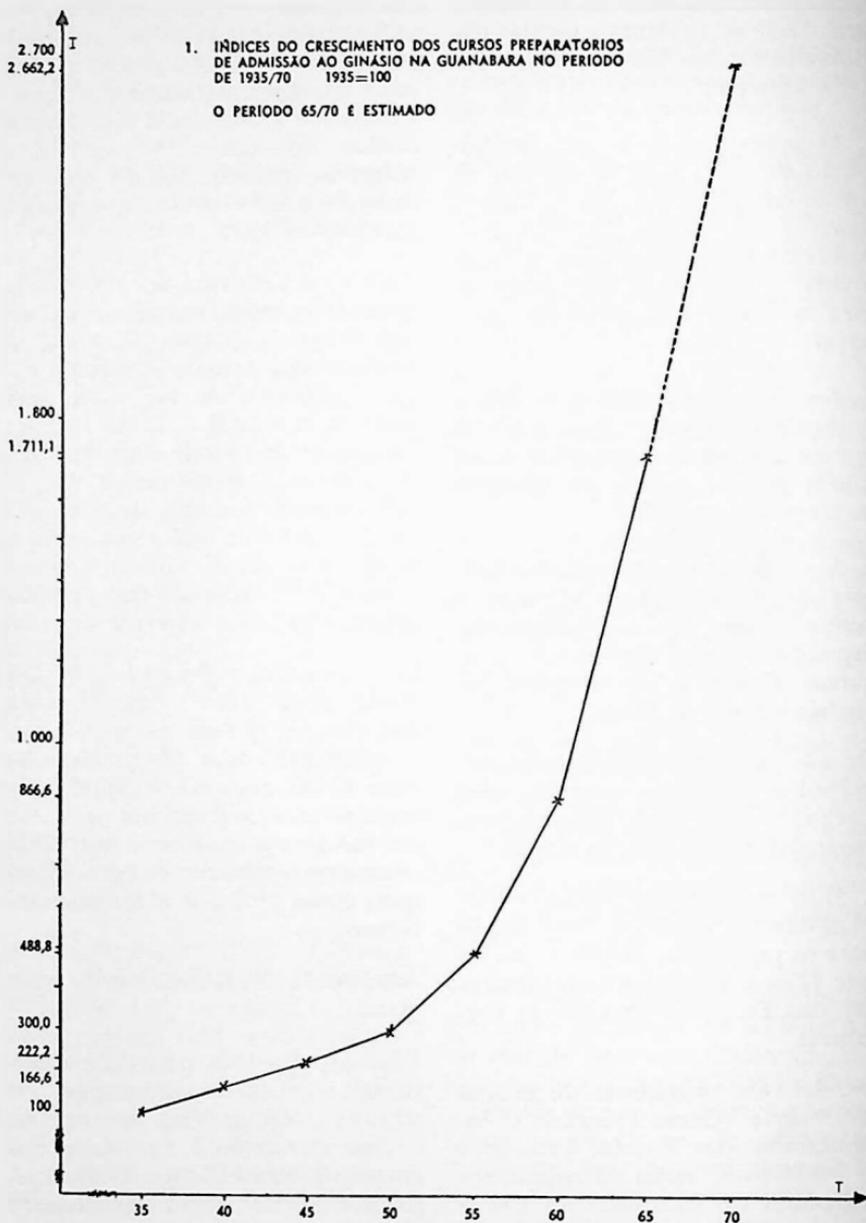
Embora a Lei Orgânica do Ensino Secundário estabelecesse em seu artigo 9.º — § 1.º que: “o curso ginásial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que dêste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão”, isto nunca ocorreu na prática; o que se verifica é que, de ano para ano, se acentua cada vez mais o caráter seletivo do Ensino Médio e o Exame de Admissão tem existido em função dessa seletividade.

7. Com a aprovação da L.D.B. (Lei 4.024, de 20/12/61) em dezembro de 1961, surgiram no panorama educacional novas perspectivas de uma efetiva reforma, na qual o sistema de ensino deveria organizar-se de tal forma que se constituiria num todo e não em sistemas estanques como vinha sendo até o momento.

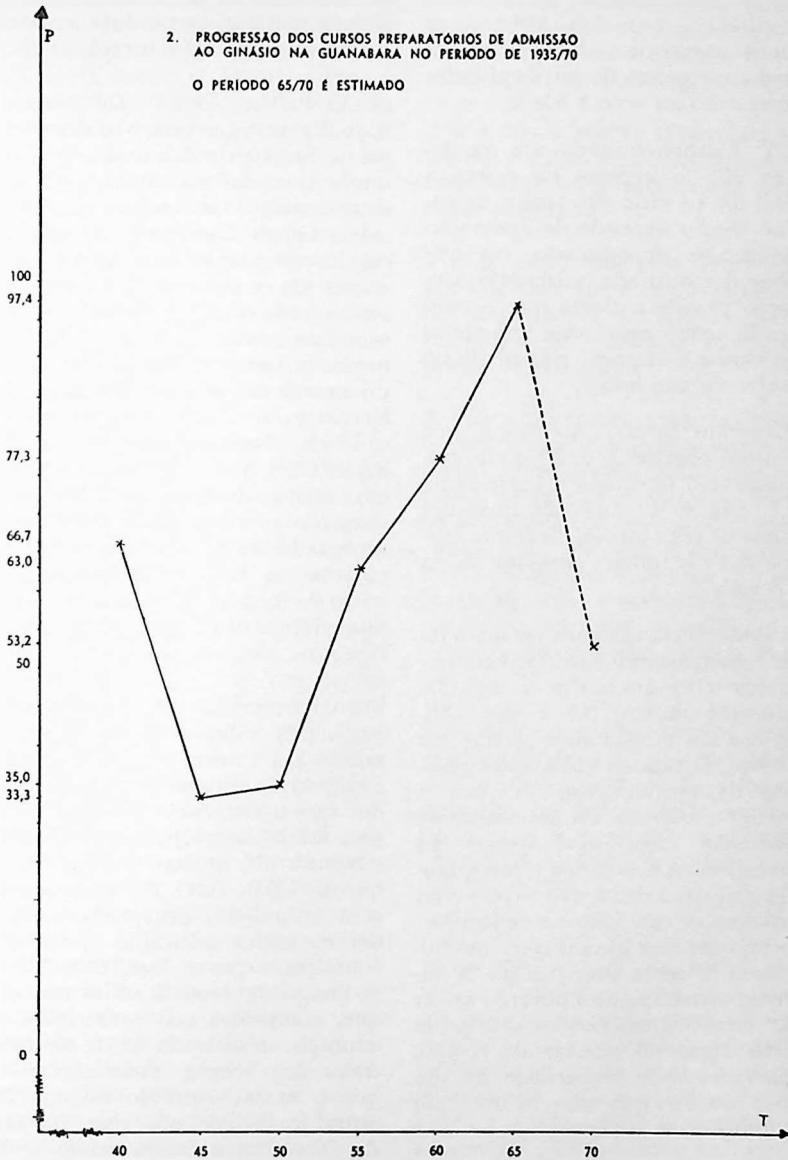
Analizando a L.D.B. verificamos que:

1.º) Através do seu art. 12 ela preconiza a articulação do ensino nos seguintes termos: “os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos”;

2.º) O art. 26 estabelece escolaridade mínima obrigatória de 4 anos,



2. PROGRESSÃO DOS CURSOS PREPARATÓRIOS DE ADMISSÃO
AO GINÁSIO NA GUANABARA NO PERÍODO DE 1935/70
O PERÍODO 65/70 É ESTIMADO



podendo os sistemas de ensino estender sua duração até 6 anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas adequadas ao sexo e idade.

3.º) Estabelece ainda, em seu artigo 36: "o ingresso na primeira série do 1.º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Parágrafo único. Ao aluno que houver concluído a 6.ª série primária será facultado o ingresso na 2.ª série do 1.º ciclo, de qualquer curso de grau médio, mediante exame das disciplinas obrigatórias da 1.ª série".

94

A incoerência existente no texto da lei é bastante evidente, pois em um artigo (12) preconiza a articulação, em outros (16 e 26), dificulta-a ou mesmo impede que ela exista. O fato de colocar a transição do ensino primário para o médio em termos de um exame de admissão, dispensável apenas em situações especiais, tais como quando o número de vagas é superior ao número de candidatos e de facultar o ingresso dos alunos que concluíram a 6.ª série primária na 2.ª série ginásial, quando deveria ser na 3.ª série, evidencia a total falta de articulação do sistema de ensino, provocando o desperdício de um ano escolar que não estamos em condições de suportar.

Existem vários pareceres do Conselho Federal de Educação concernentes ao processo de admissão ao

ginásio que, de maneira bastante lúcida, concluem acertadamente sobre a matéria, evitando a tendência da interpretação literal da lei.

a) O Parecer 14/62 (*Documenta* 2, p. 27) prevê a extensão dos efeitos do Exame de Admissão, expressando que dentro do espírito de democratização do ensino, que preside a Lei de Diretrizes e Bases, estabelecendo forte interligação dos cursos de nível médio, conviria adotar certa uniformidade nos Exames de Admissão a eles, de modo a permitir rápido encaminhamento dos alunos aos tipos de escolas existentes na respectiva localidade. Nesses termos, afirma o PARECER que o aluno aprovado em exame de ingresso para um curso de nível médio, nos termos do art. 36 da LDB, poderá matricular-se na 1.ª série de qualquer curso do mesmo nível, a critério do estabelecimento para o qual se dirige.

b) o Parecer 121/63 (*Documenta* 14, p. 52) sobre o Exame de Admissão aos Cursos de Grau Médio, expressando através de considerandos que a exigência foi estendida pela LDB (art. 16) aos estabelecimentos de ensino primário; — que a LDB (art. 26, combinado com o art. 36, parágrafo único) define como educação primária completa a que se faça, com êxito, ao longo de 4 ou 5 séries anuais, que, cumpridas tais prescrições, a educação ministrada há de ser tida como legalmente satisfatória; — que o exame referido no art. 36 outra finalidade não tem, na Lei de Diretrizes e Bases, senão a de averiguar se o candidato à matrícula ao ginásio recebeu "satisfatória educação primária"; — que a

combinação destes dispositivos parece dar ao exame de admissão um caráter de excepcionalidade que reflete o panorama educacional de um país, como o Brasil, onde os estudos de primeiro grau ainda não se tornaram universalmente obrigatórios, e, via de regra, se fazem, quando são feitos, de maneira bastante assistemática; — consulta se o exame de admissão para o ingresso no ginásio é sempre obrigatório, mesmo quando o candidato prove, mediante a exibição do competente certificado, haver realizado com proveito os estudos primários de 4 ou 5 anos em estabelecimento reconhecido. O art. 36 da LDB determina: “O ingresso na 1.ª série do primeiro ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária.”

Uma primeira leitura do texto conclui pela necessidade, sempre e em todos os casos, de um exame específico a que se deve submeter o candidato, a fim de que seja legal e válido seu ingresso na 1.ª série ginásial. No entanto, a consulta, nos considerando em que se fundamenta, abala um pouco esta conclusão ao lembrar, entre outras coisas, “que o exame referido no art. 36 outra finalidade não tem, na Lei de Diretrizes e Bases, senão a de averiguar se o candidato à matrícula no ginásio recebeu satisfatória educação primária”, insinuando, nas entrelinhas, que se esta verificação já foi suficientemente feita por outras formas, o preceito já foi cumprido. Somos assim, do seguinte parecer:

1 — Salvo o caso do ingresso em escolas com vagas em número infe-

rior ao dos candidatos, o exame de admissão ao ginásio não deve, necessariamente, ser um concurso de classificação: a escola média não é seletiva, é uma escola para todos;

2 — A finalidade de tal exame, segundo a LDB, é demonstrar se o candidato possui satisfatória educação primária;

3 — É, pois, exigência cumprida, nos casos em que a escola já esteja de posse segura de informação a respeito da “satisfatória educação primária” do aluno;

4 — Esta informação tanto pode ser o exame de admissão, como o certificado expedido por escola que satisfaça às exigências dos arts. 16 e 26 da LDB de ter o candidato concluído, com proveito, o curso primário, ressaltando sempre, na segunda hipótese, o direito da escola média de completar a verificação, como e quando lhe parecer melhor;

5 — Para tal exame não há nem épocas rígidas nem procedimentos uniformes; também neste setor, a apuração de maturidade intelectual ficará “a cargo dos estabelecimentos de ensino”, nos termos do art. 39 da LDB.

c) O Parecer 176/63 (*Documenta* 16, p. 30), conclui no sentido de que o candidato apresente documento idôneo, que prove ter êle concluído, com proveito, a 6.ª série primária em escola que satisfaça às exigências dos arts. 16 e 26 da LDB; e sendo, como é, exame de adaptação, deve ser feito na escola para a qual o aluno se transfere; como para êstes exames nada mais estabelece a LDB de especial, julga

o parecer que se enquadram no dispositivo geral contido no art. 39, ou seja: ficam "a cargo dos estabelecimentos de ensino" e "serão prestados perante a comissão examinadora formada de professores do próprio estabelecimento, e, se fôr particular, sob a fiscalização da autoridade competente". Estas normas se referem ao Sistema Federal do Ensino, uma vez que para as adaptações deverão respeitar-se as disposições com que, em obediência ao art. 100 da Lei de Diretrizes e Bases, os Conselhos Estaduais, nos diversos sistemas de ensino, regulam a matéria.

96

d) O Parecer 264/63 (*Documenta* 17/18, p. 130), cujo relator foi o Cons. J. Borges dos Santos, concluiu acertadamente sobre a consulta, a nosso ver algo descabida, da Escola Industrial de Cuiabá, solicitando autorização para que tenha a devida "validade legal", o curso de admissão instalado por aquela escola, afirmando que nem o art. 104, nem qualquer dispositivo da LDB trata de cursos de admissão. Ao que o Conselho Federal de Educação acertadamente respondeu:

"Parece desaconselhável tudo o que venha consagrar uma separação radical entre a escola elementar e os cursos de nível médio, como é a instituição dos "cursos de admissão", do mesmo modo que se verifica entre o ensino médio e superior, com os famosos "cursinhos", agora substituídos pela 3.ª série colegial diversificada.

Em vista do exposto, somos de parecer que se responda à Escola Industrial de Cuiabá nos seguintes termos:

Não existe na LDB nenhum dispositivo que mande autorizar cursos de admissão.

Nada impede que uma escola, para suprir deficiências de preparo nos candidatos à matrícula, instale um curso de admissão, já que a matéria é da competência da própria escola".

e) O Parecer 132/66 (*Documenta* 48, p. 19) esclareceu sobre consulta feita pela Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba, consulta esta, aliás, muito oportuna e feliz, sobre a adaptação da 6.ª série primária para a 2.ª série ginásial, re-digida nos seguintes termos: A Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba, por seu titular, solicita dêste Conselho pronunciamento relativo ao parágrafo único do artigo 26, e ao art. 36, da LDB. Ao formular a solicitação oferece a seguinte indagação: "o aluno concluinte de 6.ª série primária está obrigado a prestar exame, para efeito de ingressar na 2.ª série ginásial, em estabelecimento que pretende estudar, quando êste aluno cursou e prestou exame das disciplinas obrigatórias da 1.ª série?"

Depois de analisar e fazer algumas considerações sobre a consulta, o C.F.E., através do relator Cons. Edson Franco, se pronunciou da seguinte maneira:

"Somos de parecer que, sendo salvaguardadas as conclusões do Parecer 121/63, o aluno deverá prestar exame no estabelecimento a que se destine, se êste assim o exigir, visto tratar-se do "exame de adaptação". Outra alternativa seria violentar o princípio estabelecido na L.D.B. e jurisprudência firmada por êste Conselho".

8. No Estado da Guanabara a obrigatoriedade escolar, instituída pela L.D.B., foi regulamentada pelo Dec. 808, de 9/1/62.

9. Este decreto foi substituído em 1965 pelo Decreto "N" 353, de 22/1/65, que tornou obrigatória no Estado da Guanabara a educação dos menores entre 7 e 14 anos. Dispõe êle em seu art. 2.º: "Até o limite de 14 anos, aqueles que não houverem sido aprovados em exame de admissão aos cursos de nível médio terão sua matrícula assegurada na escola primária."

10. A Resolução 3, de 26/2/62, baixada pelo Secretário da Educação e Cultura, implantou na Guanabara o Sistema de Promoção Progressiva no seu art. 3.º: "Fica instituído o regime de promoção flexível, através de níveis de escolarização, a fim de permitir ao aluno avançar progressivamente no curso."

Parágrafo único. Para atender ao disposto no presente artigo, serão adotados programas diferenciados em relação à graduação do seu conteúdo."

11. Em 1965, novamente o sistema de ensino oficial da Guanabara sofreu nova reestruturação com a Lei 812, de 22/6/65, que através de seu art. 23 estabeleceu "a promoção automática" para a rede de ensino oficial.

Em seu art. 47, a presente lei se manifesta sobre a transição da Escola Primária para a Média, da seguinte forma:

Art. 47: O ingresso na 1.ª série do 1.º ciclo dos cursos de ensino mé-

dio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária.

§ 1.º Para prestação dêsse exame, o educando deverá ter onze anos completos ou alcançar a idade no decorrer do ano letivo.

§ 2.º Ao aluno que houver concluído a 6.ª série primária será facultado o ingresso na 2.ª série do 1.º ciclo ginasial, mediante exame das disciplinas obrigatórias da 1.ª série.

A rede de colégios oficiais e particulares da Guanabara, regulamenta seus exames de admissão, seleção e classificação, em sentido específico, segundo a natureza dos seus estatutos internos e, em sentido geral, segundo as prescrições da legislação nacional nos termos da LDB e regulamentações posteriores dos Conselhos Educacionais. Nos casos dos colégios particulares não há exames de seleção e classificação, apenas o exame de admissão, e êste é realizado flexivelmente, segundo as disposições do regimento dos educandários, com a finalidade prevista em lei de verificar a "satisfatória educação primária" do aluno, nos moldes facultados por ela própria.

Os colégios federais Pedro II e Militar, Instituto de Educação, ginásios estaduais, ginásios de aplicação da Universidade do Estado e Federal, realizam o exame de seleção e classificação, tendo em vista o número limitado de vagas para o número superior de candidatos e em função do caráter de especialização dêsses colégios, os quais exigem o certificado de aprovação no

exame de admissão tendo em vista classificar os melhores. O ingresso na 1.^a série do 1.^o ciclo do ensino médio-técnico e secundário depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada "satisfatória educação primária", desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

O Dec. 55.235, de 17/12/64, que dispõe sobre os Colégios Federais Pedro II, em seu Título III, Capítulo IV, arts. 27 a 35, da Admissão ao Curso Secundário, prevê as disposições para o exame de admissão com a finalidade de verificar "a satisfatória educação primária" dos alunos, com idade mínima de 11 anos completos ou a completar durante o ano letivo e máxima de 14 anos, não completando 15 durante o período letivo. Regula para habilitação nota igual ou superior a 5, com especial relevância à prova de Português e classificação para efeito de preferência das matrículas, de acordo com as notas obtidas. Prevê possíveis exigências internas, dos próprios colégios, que deverão ser divulgadas no início do ano letivo, para vigorar no ano seguinte.

Nos Colégios Federais Pedro II os exames são prestados perante comissão examinadora, constituída por professores catedráticos, designados pelo diretor da unidade, *ad referendum* do conselho departamental, podendo convocar outros professores do colégio como suplentes. Não poderá funcionar nesta comissão quem houver lecionado candidatos aos exames ou tenha

com qualquer deles parentesco até 2.^o grau. Haverá uma só época de exames fixada pelo diretor mediante edital publicado no *Diário Oficial* e em outros órgãos de divulgação contendo número de vagas para matrícula de cada unidade. Será concedida 2.^a chamada, por motivo justificado através de requerimentos ao diretor, no prazo de 24 horas a contar da data em que ocorrer a falta. No exame de seleção e classificação, os candidatos habilitados são classificados por ordem decrescente e esta classificação deve estar compreendida dentro do número limite de vagas, permitindo o ingresso do candidato unicamente na primeira série, com validade apenas para o ano da matrícula e para o colégio onde se inscreveu.

No ano de 1966, o Departamento de Educação Média e Superior da Secretaria de Educação do Estado, estabelecendo normas reguladoras para o exame de admissão aos cursos técnicos e secundários da rede oficial do Estado — previu na regulamentação da inscrição para o exame, o requerimento de inscrição, apresentação da certidão de registro civil no ato da inscrição e fotografias. Para os estabelecimentos diurnos, os nascidos em 1954, 55, 56 e 57; para os estabelecimentos noturnos, até 1953. Matemática e Português são as matérias eliminatórias com a necessidade de alcançar o aluno nota igual ou superior a 5, em cada prova, não havendo possibilidade de exames de segunda chamada e não são exigidas provas de Geografia e História. Os candidatos aos estabelecimentos estaduais são relacionados, em ordem decrescente de pontos obtidos na soma das no-

tas de suas provas. Os candidatos aprovados nos exames intelectuais e classificados dentro do número de vagas, serão submetidos ao exame de saúde, também eliminatório. Outras instruções serão baixadas para realização das provas pela diretoria do referido departamento, quando oportunas.

No presente ano, 1969, o Departamento de Educação Média e Superior da Secretaria de Educação do Estado expediu nova Ordem de Serviço, regulamentando o processo de funcionamento dos 7.º e 8.º níveis primários equivalentes às 1.ª e 2.ª séries ginasiais, criados com a finalidade de extinguir os exames de admissão ao ginásio.

III. Os cursos preparatórios de admissão ao ginásio na Guanabara

A. Análise dos cursos numa série de anos

A reestruturação político-administrativa e pedagógica, em processo, no sistema de ensino primário na GB, teve início com o sistema de rodízio de folgas semanais, criação das classes em cooperação, obrigatoriedade da concessão de bôlsas-de-estudo, multiplicação das construções escolares e convênios com entidades estrangeiras. Essas medidas permitiram fôsse decretada a obrigatoriedade escolar (Dec. 808, de 9/1/62) em atendimento ao artigo 27 da LDB, possibilitando as reformas de 1962 e 1965, sendo que esta, pelo seu artigo 23, se caracterizou pela adoção do critério da promoção automática, com extensão da escolaridade através da criação do V e VI níveis, efetuando a distribuição dos alunos por fai-

xas de idade cronológica e anos de escolaridade, organizando-se classes especiais de aceleração ou cursos supletivos para os alunos que iniciassem o ensino primário depois da idade estabelecida por lei.

Estas transformações visaram evitar os fenômenos da evasão, repetência, problemas de vagas, exame-loteria, má distribuição das oportunidades, limitações do professorado e instauração de processos psicopedagógicos de efeitos comprovadamente negativos.

Dentro de um campo educacional assim estruturado, sucederia, no plano prático, a extensão da escolaridade obrigatória integrada pela continuidade pedagógica entre escola primária e média, tendo como conseqüência a economia dos gastos educacionais, maior produtividade do ensino e a eliminação gradativa do critério seletivo de promoção, porque êste não só condiciona, mas ainda acarreta fenômenos anteriormente mencionados. Dêsse modo, deveríamos ter, como resultado dessa política orientada no sentido de reestruturação do sistema de ensino, a fim de equacionar e eliminar os problemas pertinentes a sua estrutura obsoleta e inoperante, o desaparecimento gradativo dos cursos preparatórios de admissão ao ginásio, sendo êstes substituídos pelos V e VI níveis, já regulamentados por lei.

Mas, na realidade, podemos comprovar que vários dêsses problemas persistiram, apesar de tôdas as medidas tomadas no sentido de extingui-los. E o que tem ocorrido, com relação aos cursinhos preparatórios de admissão ao ginásio, é que o seu número tem crescido de

QUADRO 4

Evolução dos Cursos Preparatórios de Admissão ao Ginásio na Guanabara no Período de 35/65

1. Cursos Preparatórios de Admissão ao Ginásio — Índice de Crescimento

ANOS	1935	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970 (1)
Cursos	9	15	20	27	44	78	154	236
Índices	100	166,6	222,2	300,0	488,8	866,6	1.711,1	2.622,2

QUADRO 5

2. Cursos Preparatórios de Admissão ao Ginásio — Progressão e %

ANOS	1940/35	1945/40	1950/45	1955/50	1960/55	1965/60	1970/65(1)
Progressão	1,66	1,33	1,35	1,63	1,77	1,97	1,53
%	66,7	33,3	35,0	63,0	77,3	97,4	53,2

Fonte: Seção de Fiscalização e Reconhecimento do Ensino Primário Particular — GB.
 Observações: (1) Temos que fazer uma ressalva com relação a este período. Baseando-nos em dados de 66 (28 cursos), 67 (10 cursos), 68 (21 cursos) e 69 (7 cursos), chegamos à média desses anos e fizemos a estimativa para 70. Em vista disso, consideramos o período 65/70 como estimado e na representação gráfica ele aparece pontilhado.

modo progressivo, acentuadamente nos primeiros anos após a LDB e as referidas reformas, tendo ainda sido observado em campo, um número relativamente grande de cursos que funcionam em caráter experimental, a serem registrados posteriormente. É a mesma situação assinalável na passagem do ensino médio para o ensino superior, depois da vigência da LDB e da instituição da 3.^a série colegial diversificada. * Num e noutro casos, os propósitos de evitar a desarticulação entre os níveis de ensino malograram na prática.

Através da análise dos dados e gráficos sobre a evolução dos cursos de admissão ao ginásio na GB, um dos fenômenos que podemos constatar é o crescimento cada vez maior desses no decorrer do tempo. E é interessante observar que justamente no período de 60/65, onde se situa a LDB, o percentual de crescimento é o mais elevado (97,4%), fato esse que deveria causar-nos algum espanto, considerando que a LDB, em seu art. 12 propõe: "os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos

* Vide CUNHA, Nádya Franco da — *Vestibular na Guanabara* — Rio, INEP-CBPE, 1965, 185 p.

e à articulação dos diversos graus e ramos" e o crescimento cada vez maior dos cursinhos de admissão ao ginásio, nada mais é que o resultado da falta de articulação existente. Por outro lado, a LDB não se manifesta pela extinção do exame de admissão, mas, pelo contrário, em seu artigo 36, exige-o para o ingresso no ginásio, a fim de que através dêle fique comprovada satisfatória educação primária. Se fizéssemos uma interpretação literal da lei, concluiríamos que a LDB veio acentuar a barreira que se coloca na passagem do ensino primário para o médio. E somente a aprovação do Parecer 121/63 do Conselho Federal de Educação amenizou êste fato, pois através dêle ficou decidido que o aluno poderia passar da escola primária para o ginásio sem submeter-se ao exame de admissão, desde que demonstrasse, a juízo dos responsáveis pela escola a que se destina, possuir satisfatória educação primária. Na realidade essa atenuante não funciona muito, principalmente nos grandes centros urbanos, onde os exames de admissão aos ginásios da rêde oficial de ensino assumem as proporções de um verdadeiro concurso e a disputa por uma vaga é bastante grande, pois encontramos, muitas vezes, a relação de 30 alunos para uma vaga. Na Guanabara, podemos verificar a ocorrência dêsse fenômeno no Colégio Pedro II.

Poderíamos dizer ainda algo mais, com relação às outras reformas do ensino que se vêm processando na Guanabara, como a de 1965. Um de seus aspectos, considerado mais importante, é o da promoção automática, atendendo ao critério de faixas de idade cronológica, o qual,

pelo que parece, na prática, não tem correspondido ao espírito em que foi concebido. Nas perspectivas de uma efetiva reforma do ensino, a escola primária deve tornar possível as etapas posteriores, dando às crianças os instrumentos indispensáveis a tôda educação escolar e, no caso de impossibilidade de continuar os estudos, que elas recebessem aquêle mínimo indispensável. Dessa forma a escola primária cessa, então, de se limitar a ser um fim em si para ser repensada em um conjunto que alinha as etapas da educação de acôrdo com os níveis de idade da criança e se inspira neste fato principal: passar de uma idade mental a outra não significa juntar conhecimentos a outros já adquiridos, mas sim adquirir novas aptidões intelectuais pela modificação das perspectivas do espírito.

101

Parece, então, que nos colocamos numa situação de impasse, pois a escola primária assim concebida e com as reformas que vem tendo, dispensaria posterior verificação da aprendizagem, como é realizada através do exame de admissão. O ingresso no ginásio deveria se dar de forma automática. Concluímos então que a permanência dêsses pontos incongruentes no sistema continua a acentuar o caráter seletivo do ensino secundário.

Por outro lado, existem ainda aspectos do problema que devem ser considerados quando falamos nas deficiências do ensino primário e seletividade do ensino secundário. Um dêles, julgado por nós o mais importante, é a disparidade existente entre a demanda e a oferta de vagas nos ginásios. Se pensarmos na escola primária como efi-

ciente e preparando bem todos aqueles que a procuram para posterior ingresso nos ginásios, depariaríamos com o fato de que os ginásios se defrontariam com um grande problema, pois não teriam capacidade para receber todo êsse pessoal. Isto vem mais uma vez confirmar que o exame de admissão existe é como consequência do problema de vagas nos ginásios e, portanto, acentua o caráter seletivo do ensino nestes, pois somente certas camadas da sociedade a êles têm acesso.

Se nos detivermos mais demoradamente na análise da evolução desses cursos, através dos dados e gráficos veremos que seu crescimento se tem dado de maneira quase assustadora. Pelo gráfico 1 (ÍNDICES) constatamos que, desde 1935 (ano base), êles tendem sempre a crescer progressivamente, assumindo grandes proporções no período de 55/70. Em 1965 seu índice de crescimento foi de 1.711, 1/100, o que equivale a dizer, que a situação de 1935 se repete em 65 com um aumento de 16 vezes. Talvez coubesse aqui perguntar: será que êsses cursos não chegaram a seu ponto de saturação? Temos que considerar, ainda, o fato de que êstes cursos mencionados e objeto de nosso estudo são apenas os registrados e que ao lado destes, existem outros que funcionam sem registro.

No gráfico 2, verificamos pela progressão dos cursos, seu crescimento percentual nos diversos períodos. Observamos que, no período 40/45, embora os cursos tenham continuado a crescer (33,3%), sua criação diminuiu em relação ao período anterior; no período 45/50 seu au-

mento foi mínimo (35,0%); no período 60/65 atinge seu ponto mais alto (97,4%) e, no período 65/70, novamente vamos ter uma queda no percentual de sua criação (53,2%). Se fizermos, um estudo mais profundo da presença desses fenômenos talvez cheguemos à constatação das causas que os determinaram e o que êles representaram em cada momento para a educação brasileira. É a partir do estudo minucioso de cada um deles e de sua significação, que chegaríamos à confirmação da hipótese anteriormente formulada, de que êsses cursos atingiram seu ponto de saturação em 65 (97,4%). A queda na sua criação, observada no período de 65/70, poderia também confirmar êste fato.

Seria interessante fazer um levantamento da rede de ensino primário da Guanabara e de sua evolução no tempo, a fim de que pudéssemos correlacionar o crescimento desta, com a rede de cursinhos preparatórios de admissão na Guanabara. Possivelmente, chegaríamos à conclusão de que os cursinhos, pela sua extensão, constituiriam um sistema à parte.

Como a ampliação das oportunidades educacionais nos ginásios da Guanabara não corresponde ao crescimento da demanda, permanece a disparidade, todos os anos acentuada, entre o número de vagas existentes e o de candidatos inscritos em toda a rede oficial de ginásios, acarretando a marginalização de um número bem alto de alunos com certificado de conclusão ou freqüência da escola primária, sem condições econômicas de acesso aos ginásios particulares.

Segundo informações obtidas nas respectivas unidades de ensino, tomamos conhecimento de que, nos ginásios do Colégio Militar, de Aplicação, do Pedro II e do Instituto de Educação é nula a evolução do número de vagas, desde 1965; enquanto na rede estadual, a evolução desse número é de 20,4% para o período de 1965/66; 7,1% para o de 1966/67 e 7,8% para o de 1967/68, conforme poderemos observar no quadro 6.

QUADRO 6

Evolução do Número de Vagas nos Ginásios da Rede Estadual da Guanabara no Período de 1965/68 *

ANOS	Vagas	Índices	Anos	Pro-gressão	%
1965	12 497	100	—	—	—
1966	15 047	120,4	1966/65	1,20	20,4
1967	16 109	128,9	1967/66	1,07	7,1
1968	17 360	138,9	1968/67	1,07	7,8

QUADRO 7

Evolução das Classificações nos Ginásios Estaduais da Rede Estadual da Guanabara no Período de 1965/68 *

ANOS	Classifi-cações	Índices	Anos	Pro-gressão	%
1965	12 497	100	—	—	—
1966	15 047	120,4	1966/65	1,20	20,4
1967	15 231	121,8	1967/66	1,01	1,2
1968	13 081	104,6	1968/67	0,96	14,2

* Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação e Cultura — Ensino Médio.

QUADRO 8

Evolução das Inscrições nos Ginásios da Rede Estadual da Guanabara no Período de 1965/68 *

ANOS	Inscri-ções	Índices	Anos	Pro-gressão	%
1965	59 466	100	—	—	—
1966	63 959	107,5	1966/65	1,07	7,5
1967	66 883	112,4	1967/66	1,07	4,6
1968	63 969	107,5	1968/67	0,96	4,4

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação e Cultura-Ensino Médio.

Constatamos que embora tenha havido aumento no número de vagas, êle foi relativamente pequeno considerando-se o número de alunos inscritos. Mesmo no caso de que, às vèzes, cada aluno se inscreve em dois, três ou quatro colégios simultâneamente, ainda é grande a desproporção existente.

Tentando relacionar o número de vagas (quadro 6) e o número de classificações (quadro 7), observamos que apenas no período 65/66, o número de classificações corresponde ao número de vagas. Nos períodos 66/67 e 67/68, há uma desproporção entre elas, resultando em um número de classificações inferior ao número de vagas existentes, ocorrendo isto de modo mais acentuado no último período. A partir dessa observação, poder-se-ia contestar categòricamente a afirmação feita de que o aumento do número de vagas, embora tenha sido pequeno, não foi preenchido devido ao fato de os alunos não conseguirem classificação. A que se deve isto? Será que o exame

que possuem uma técnica pedagógica e uma metodologia adequada aos fins a que visam: complementam o primário, considerado deficiente e, utilizando material didático adequado e relativamente bom, conseguem preparar sua clientela para um concurso. Se bem que, ao nosso ver, isto não constitui vantagem pedagógica no sentido educativo, amplamente considerado.

Do ponto de vista do corpo docente e discente, foram considerados necessários porque conseguem atender adequadamente seus alunos, recrutando pessoal competente para a tarefa e mantendo mais de um professor para o ensino das matérias. E, do aspecto dos V e VI níveis, porque estes não foram estruturados corretamente e não se generalizaram, não conseguindo, desse modo, realizar sua função dentro do sistema educacional.

Transcreveremos, na íntegra, algumas respostas a este quesito do nosso questionário, a fim de que se possa ter uma idéia da pobreza de visão e capacidade crítica de alguns professores, redundando isto em respostas contraditórias e afirmações gratuitas. Donde podemos concluir, a grosso modo, que falta a este corpo docente conhecimento mais profundo e seguro sobre a problemática educacional brasileira. E que, portanto, a obtenção de 100% de respostas afirmativas sobre a necessidade dos cursos preparatórios é desprovida de fundamentação coerente e válida à luz de correta doutrina pedagógica, podendo ser interpretada como respostas dadas ao acaso.

Respostas dadas à pergunta sobre a necessidade dos cursos preparatórios de admissão ao ginásio.

A. Proposições referentes ao aspecto administrativo:

1. Os cursos dedicam maior tempo ao preparo do aluno, intensificando o horário escolar num turno integral, no período da manhã ou da tarde.

2. Têm possibilidade de intensificar, com tempo integral, o período letivo das turmas fracas nos fins de semana e nas férias escolares.

3. Oferecem salário melhor do que a escola primária ao corpo docente e administrativo, motivando-o para uma dedicação maior e retendo pessoal competente e especializado.

4. Os cursos são comercialmente positivos, como investimento educacional e como forma de aplicação de recursos pessoais.

5. Dão aos pais garantia do investimento que operou com o curso, através de aprovação certa que assegura o ginásio gratuito.

6. Os cursos existem, porque existe um desnivelamento social e o próprio sistema educacional funciona seletivamente, em função deste desnivelamento.

7. Porque a escola primária é deficiente. Se ela atendesse devidamente às necessidades dos alunos, não haveria a seleção sócio-econômica.

8. A direção da escola primária não dá orientação, assistência e

apoio moral aos professores primários, tornando o curso primário deficiente, o que não ocorre nos cursinhos.

9. Sua necessidade se fundamenta no número insuficiente de vagas nos colégios oficiais para um número imenso de candidatos inscritos.

B. Proposições referentes ao aspecto pedagógico:

1. Dá complementação ao Primário, considerado deficiente e claudicante, e base para a escola média, onde o aluno geralmente obtém sucesso durante todo o curso.

2. Faz correta adaptação do aluno à matéria, intensificando-a através de uma programação curricular e de uma metodologia específica, em função das provas de seleção e classificação que o aguarda.

3. Se as escolas primárias dessem sólido preparo aos seus alunos, o exame de admissão seria apenas um "arremate".

4. O curso primário educa e instrui a criança, não "prepara candidatos para concursos"; e o exame de admissão é um concurso.

5. Os cursos possuem material didático relativamente bom, enquanto as escolas primárias funcionam, praticamente, sem este elemento.

6. Os cursos são necessários porque não há articulação pedagógica entre o curso primário e o médio.

7. A ausência da promoção automática no sistema de ensino é que permite a existência dos cursos.

C. Proposições referentes ao corpo docente:

1. Porque possuem um professorado que não falta às aulas e que tem real e inteira vocação para o magistério.

2. Uma parte bem representativa dos professores das escolas primárias não tem vocação para o magistério.

3. Possuem mais de um professor para as quatro matérias e o professor dedica mais tempo ao seu magistério.

4. Os professores da escola primária não podem acompanhar os deveres dos alunos, daí não haver "fixação" nessa escola.

5. Porque o professorado do curso sente intensa satisfação em preparar os alunos para os "ceifadores" exames de admissão.

6. Normalmente os cursos não deveriam existir, mas os professores das escolas primárias não têm assistência moral, possuem aspirações outras e realizam outras atividades fora do magistério.

7. O professorado primário é bem preparado e capaz, apenas não tem tempo para realizar a fixação da matéria, num rodízio de três horas de aula apenas, para cada turno.

D. Proposições referentes ao corpo discente:

1. Recebem e preparam uma clientela selecionada, destinada ao exame seletivo das escolas oficiais,

organizando, com ela, turmas mais homogêneas.

2. Atendem a uma demanda, com um mercado de trabalho certo e sempre crescente.

3. Mantêm assistência ao aluno, com acompanhamento psicológico até a última prova, sempre em contato com as famílias desses alunos.

4. Possuem uma equipe técnica e especializada que atende, quanto possível, todas as dificuldades individuais dos alunos, acompanhando-os até o ginásio para o qual se prepararam.

5. Os cursos existem por causa da inanição intelectual dos alunos da escola pública que se curam desta, nos cursos.

6. A escola primária não prepara a criança nem para o exame de admissão nem para a vida.

E. *Proposições referentes aos V e VI níveis:*

1. Porque os V e VI níveis não foram ativados para o preparo forte que os cursos proporcionam.

2. Os cursos são indispensáveis para cobrir as falhas dos últimos níveis da escola primária.

3. Se a escola primária intensificar os V e VI níveis, os pais não terão ainda certeza de sua eficiência, porque estes níveis não possuem o prestígio dos cursos.

4. Os V e VI níveis realizam estudo inadequado para as necessidades de preparo ao ingresso na escola média.

5. Deveria haver dois professores para os níveis V e VI, um professor para Matemática e Português, e um outro para Geografia e História.

6. Os alunos se inscrevem no exame de admissão, no terceiro e quarto níveis, porque os pais desacreditam da necessidade prática dos V e VI níveis.

Conforme foi dito anteriormente, verificamos pela leitura das proposições, que muitas delas se resumem em afirmações gratuitas e absurdas, como as respostas 1, 4, 5 e 9 do item B; e em especial, as 5 e 6 do item D, que nos revelam total falta de análise e compreensão das falhas de nosso sistema de ensino.

Em resumo, podemos dizer que, na sua maioria, as proposições, criticando de maneira descabida e infundada a escola primária, nos parecem bastante tendenciosas com relação aos cursinhos, não conseguindo atingir, em nenhum dos casos, o âmago da questão. Portanto, devemos fazer reservas sobre a validade do resultado obtido no quadro 9.

b. *Atuação dos cursinhos preparatórios*

Constatamos inicialmente o grau de atuação dos cursinhos na Guanabara, realizando uma consulta através da aplicação de um questionário em 36 colégios públicos e particulares, abrangendo um total de 2.789 alunos matriculados na primeira série ginasial.

QUADRO 10

Distribuição dos Alunos que freqüentaram Cursos Preparatórios pelos Colégios a que Pertenciam

COLÉGIOS	N.º de Alunos Consultados	ALUNOS QUE FREQUENTARAM CURSOS PREPARATÓRIOS		N.º de Cursos de Procedência dos Alunos
		N.º	%	
Pedro II (4 colégios)	327	171	52,3	62
Militar	235	164	69,8	27
Aplicação UFG	59	55	93,2	9
Instituto de Educação	69	50	72,5	12
Carmela Dutra	72	48	66,7	5
Colégios Estaduais (15 colégios)	1 324	477	36,0	100
Colégios Particulares (13 colégios)	703	158	22,5	47
Total	2 789	1 123	40,3	262

Observamos que 40,3%, ou seja, 1.123 dos alunos consultados, haviam logrado aprovação após freqüentarem os cursos preparatórios, com incidência daqueles cursos já identificados pela demanda e prestígio que possuem. Esses alunos, aliás, prestaram exames de admissão através de uma, duas e até três tentativas de aprovação, em diferentes colégios, resultando um número bem mais alto de inscrições do que candidatos.

QUADRO 11

Número de Tentativas Realizadas pelos Alunos que freqüentaram Cursos Preparatórios

N.º DE TENTATIVAS	N.º de Alunos	%
Uma tentativa	516	46,0
Dois tentativas	426	37,9
Três tentativas	181	16,1
Total	1 123	100

Constatamos, pelo quadro 11, que mesmo estes alunos que freqüentaram os cursos preparatórios não lograram aprovação na primeira tentativa. Apenas 46,0% conseguiram sucesso no 1.º exame, restando 54,0%, dos quais 37,9% conseguiram êxito na 2.ª tentativa e o restante, 16,1%, somente logrou aprovação numa 3.ª tentativa.

Tentaremos, agora, utilizando dados apurados pelo questionário sobre o total de alunos consultados (2.789), realizar pequeno estudo sobre outro aspecto do problema. Considerando as tentativas realizadas em termos de anos, ou seja, cada tentativa significando uma realização num ano diferente, poderíamos chegar à determinação dos anos perdidos, provocados pela reprovação no exame de admissão.

Pela análise do quadro 12, verificamos que 71,6% dos alunos lograram aprovação nos exames realizados num ano, ao passo que 28,4%, não conseguindo passar nas

108

tentativas realizadas naquele ano, não ingressaram na escola média, voltando para a escola primária, se fôr o caso de não haverem atingido o VI nível, ou então procurarem frequentar cursos preparatórios a fim de que no próximo ano logrem êxito nos exames. A seguir, vemos que no ano imediato, 22,8% desses alunos conseguem ingressar na escola média, restando, ainda, 1,2% que somente vai conseguir ingressar na escola média no outro ano ainda.

Em termos de anos perdidos, podemos ter idéia do significado dessas reprovações no exame de admissão e concluímos que elas se caracterizam como um dos aspectos mais negativos da falta de articulação do nosso sistema de ensino, principalmente se considerarmos que o percentual mais elevado de reprovações tem maior incidência nas zonas menos favorecidas economicamente, ou seja, nos subúrbios

próximos e longínquos, conforme podemos observar no quadro 12.

2. Aspectos Pedagógicos

a. *Corpo Docente, Instrumental e Métodos*

Segundo informações obtidas através de entrevistas pessoais, concluímos que o corpo docente representa nos cursos preparatórios fator básico de sucesso. Pertence, em sua maioria, a uma geração de educadores do Colégio Pedro II, Colégio Militar, Instituto de Educação e principais colégios estaduais, com longo exercício docente e experiências em um campo educacional especializado, qual seja, o de "preparar" candidatos ao concurso anual de admissão aos ginásios oficiais da Guanabara. Esse professorado provém na maioria de famílias de nível sócio-econômico médio. Os cursos mais prestigiados não necessitam de

109

QUADRO 12

Número de Tentativas Distribuídas pelas Zonas

TENTATIVAS ¹	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Uma Tentativa	754	37,8	506	25,3	313	15,7	423	21,2	1 996	71,6
Duas Tentativas	172	27,1	58	9,1	193	30,4	212	33,4	635	22,8
Três Tentativas	1	2,9	4	11,4	9	25,7	21	60,0	35	1,2
Em Branco	10	17,5	47	82,5	—	—	—	—	57	2,0
Passaram por Média ²	66	100%	—	—	—	—	—	—	66	2,4
Total	1 003	36,0	615	22,0	515	18,5	656	23,5	2 789	100%

Observações: 1 As tentativas foram por nós consideradas em termos de anos, ou seja, 2 tentativas significam tentativas feitas em anos diferentes. Geralmente, ocorre que num mesmo ano são feitas 3 ou 4 tentativas em Colégios diferentes, mas estes dados não foram considerados para o estudo do aspecto no momento abordado.

2 Na Zona Sul, 66 alunos passaram por média, sem necessidade de exame, nos Colégios: Bennet, Mallet Soares, Hebreu Brasileiro, Batista e Santo Inácio.

propaganda formal externa, porque reúnem os filhos de famílias que se conhecem e que promovem sua divulgação, através dos contatos nas escolas, e na comunidade social onde residem e onde seus membros já funcionam no professorado primário e médio, desde gerações. O prestígio intelectual dêsse professorado e sua liderança no campo dêsse ensino específico dão nome ao curso e certa segurança aos alunos.

Verificamos relativa homogeneidade de orientação pedagógica geral, também de orientação educativa — no tipo da formação moral e cívica — dada nos cursos, encontramos especialmente nas Zonas Sul e Norte um número bem representativo de cursos orientados por professores formados pela Escola Superior Militar, professores jubilados do Instituto de Educação e, com o menor período docente, aqueles formados pelas faculdades de filosofia. *Na opinião desses professores, a metodologia utilizada pela maioria dos cursos, eficiente no sentido de que atinge os fins desejados, consiste num processo de adestramento e preparo que não exige do professor senão o conhecimento preciso da natureza do concurso, da matéria e do tipo de teste ao qual o aluno se submeterá.* Esses professores são em grande parte os mesmos professores que ensinam nos colégios oficiais, e em relação ao professorado da Guanabara são considerados “especializados”, embora não se considerem mais habilitados que os demais, e ponderem sobre as limitações de remuneração, tempo, motivação e condições outras do professorado das escolas primárias em geral. Dispondo das condições especiais

de um curso preparatório intensivo, o professor consegue, através do mecanismo da aprendizagem e do próprio adestramento da memória, que o aluno assimile o programa por partes, através de exercícios sistemáticos e intensivos de fixação e revisão da matéria.

Quanto à orientação educativa ou formativa, observamos que, em alguns casos, a direção e os professores procuram, de alguma forma, condicionar o aluno à medida que dele exigem uma disciplina e um empenho escolar realmente acima do que normalmente se exige nesta faixa de idade. Alguns cursos mantêm um serviço de orientação educacional permanente, extensivo às famílias.

Os professores, em geral, criticam e desaprovam o critério seletivo dos exames e lamentam o número limitado de vagas que os tornam responsáveis pelo preparo de crianças-candidatos a um concurso competitivo. Reconhecem que frequentemente deixam de educar porque não há tempo suficiente, carecem de material didático atualizado e, o que é pior, *especializam um magistério nas falhas do próprio sistema, as quais identificam e conhecem bem.* Declaram, ainda, que conseguem, na maioria das vezes, trabalhar bem sua clientela. E esta se habitua ao mecanismo geral deste processo “preparatório”, permanece em tensão emocional durante o curso e até os resultados dos exames, sofre a pressão moral e econômica da família, submete-se precocemente a um concurso competitivo, prestando duas, três, quatro e até seis provas num só ano escolar. Mas, gradativamente, integra-se bem

com os professores e o grupo, corresponde ao processo metodológico utilizado, acompanha e colabora com a intensificação do ensino, a fim de alcançar com sucesso a aprovação final.

O professorado dos cursos opina pela necessidade normal da habilitação pedagógica, considerando-a como fator indispensável para o sucesso do aluno. Observam alguns, que os alunos continuam a sentir o impacto entre os dois níveis de ensino, devido à mudança do tratamento pessoal e pedagógico dos professores da escola primária e dos da escola média e procuram atenuá-lo no período do curso, utilizando um tratamento especial em relação aos alunos. O processo didático se inicia com uma fase básica em que se faz a verificação dos conhecimentos fundamentais de Português e Aritmética, assegurando que o aluno saiba "ler, escrever e a tabuada", para depois prepará-lo como "candidato a um concurso".

Verificamos, pelo quadro 13, que o percentual maior dos professores

QUADRO 13

Formação Profissional dos Professores

FORMAÇÃO	N.º de Professores	%
Exame de Suficiência	24	26,1
Instituto de Educação	24	26,1
Licenciados por Faculdade de Filosofia	22	23,9
Curso da Escola Superior Militar	21	22,8
Outros cursos superiores	1	1,1
Total	92	100

(26,1%) divide-se entre aqueles que prestaram o exame de suficiência, estando incluídos nesta faixa, professores também com o curso da Escola Superior Militar, e os formados pelo Instituto de Educação. Seguem-se os formados pelas fac. de filosofia (23,9%) e os do curso da Escola Superior Militar (22,8%), sendo que encontramos apenas um professor com o curso de administração da Fundação Getúlio Vargas (1,1%). De modo geral, o professorado está habilitado para a tarefa tal como é realizada.

111

QUADRO 14

Distribuição da Formação Profissional dos Professores pelas Zonas

FORMAÇÃO	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Exame de Suficiência	2	8,3	11	45,8	4	16,7	7	29,2	24	100
Instituto de Educação	7	29,2	4	16,7	3	12,5	10	41,6	24	100
Licenciados por Faculdade de Filosofia	7	31,8	2	9,1	8	36,4	5	22,7	22	100
Curso da Escola Superior Militar	14	66,7	5	23,8	2	9,5	—	—	21	100
Outros Cursos Superiores	—	—	—	—	1	100,0	—	—	1	100
Total	30		22		18		22		92	100

QUADRO 15

Distribuição das Profissões do Corpo Docente dos Cursos pelas Zonas

PROFISSÕES	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Professores	20	29,9	12	17,8	14	20,9	21	31,4	67	72,8
Militares	14	66,7	5	23,8	2	9,5	—	—	21	22,8
Profissões Liberais	1	25,0	—	—	2	50,0	1	25,0	4	4,4
Total	35		17		18		22		92	100

Pelo exame do quadro 14, vemos a grande incidência de militar na docência dos cursos na Zona Sul, 66,7%; predominando na Zona Norte os professores que prestaram exame de suficiência, 45,8%; os licenciados por fac. de filosofia concentrando-se em maior número nos subúrbios próximos, 36,4%, e na Zona Sul, 31,8%; e finalmente, o percentual mais elevado dos professores formados pelo Instituto de Educação, incidindo nos subúrbios longínquos.

Observamos no quadro 15 que um total de 72,8% do corpo docente dos cursinhos exercem o magistério como função principal; 22,8% são militares, alguns reformados e 4,4% exercem profissões liberais (advogados).

Afirmam êsses que o tempo que dedicam ao ensino nos cursos e fora dêles, os engajou na tarefa educacional, tanto assim que para a maioria o magistério não é apenas uma atividade secundária, mas a principal. Os professores dêsses cursos em geral são seus proprietários e a êles se dedicam com a participação de outros professores.

É interessante observar que o Quadro 15 confirma o fenómeno apresentado no Quadro 14, qual seja, a grande concentração de militares no corpo docente dos cursinhos na Zona Sul (66,7%).

O tempo de magistério oferece a êsse professorado um lastro bem representativo de experiência numa faixa de exercício docente que vai até 45 anos.

QUADRO 16

Tempo de Magistério do Corpo Docente dos Cursos

TEMPO DE MAGISTÉRIO	N.º de Professores	%
1 — 5 anos	25	27,2
6 — 10 anos	16	17,4
11 — 15 anos	12	13,0
16 — 20 anos	8	8,7
21 — 25 anos	3	3,3
26 — 30 anos	6	6,6
Mais de 30 anos	1	1,1
Em branco	21	22,7
Total	92	100

Podemos observar pelo quadro 16, que a maioria do professorado se encontra na faixa de 1 a 5 anos de magistério, 27,2%; seguindo-se

uma concentração de 17,4% na faixa de 6 a 10 anos e de 13,0% na faixa de 11 a 15 anos. Verificamos que é nessas faixas que se dá a maior concentração de professores (57,6%), donde concluímos que o corpo docente desses cursos é constituído, em sua maioria, por professores jovens ainda.

Nos últimos anos o professorado jovem tem-se entrosado com muita segurança no campo dos cursinhos, obtendo os mesmos resultados dos professores com maior tempo de exercício neste magistério.

Pretendíamos fazer a análise da capacitação profissional conjugada ao tempo de magistério, mas não conseguindo apurar os dados necessários para tanto, fomos obrigados a abandonar tal idéia.

O número de professores por matéria é um aspecto importante do êxito dos cursos e um número muito reduzido funciona com um só professor ensinando tôdas as matérias; em geral mantém um ou mais de um professor para cada matéria. Para um programa denso como é o do admissão, um só professor para tôda a matéria é insuficiente, especialmente para os turnos rodízios dos cursos normais de admissão nas escolas primárias. Em 52,0% dos cursos, o número mínimo de professores é quatro e 32,0% mantém 5 a 6 professores. Este número decresce da Zona Sul em direção aos subúrbios longínquos, porém permanece uma constante com mais de um professor para cada curso, com uma carga-horária intensificada por turno, turma e matéria.

O número maior de professores para Português e Matemática justifica-se por serem matérias eliminatórias, cujo preparo requer a divisão da matéria por mais de um professor, e maior tempo, seguindo-se Geografia e História. Conforme o quadro 17, 78,2% dos professores ensinam as 4 matérias isoladamente em cada curso, enquanto 13,1% ensinam 2 matérias juntas.

QUADRO 17

Distribuição das Matérias pelo número de Professores

MATÉRIAS	N.º de Professores	%
Português	27	29,4
Matemática	20	21,7
Geografia	13	14,1
História	12	13,0
História-Geografia	7	7,6
Português-Matemática	2	2,2
História-Matemática	1	1,1
Geografia-Matemática	1	1,1
Geografia-Português	1	1,1
Matemática-História-Geografia	1	1,1
Tôdas	2	2,2
Em branco	5	5,4
Total	92	100

113

Observamos no quadro 18 a distribuição dos professores por matéria, correspondendo à distribuição por turmas, possibilitando igual tempo de contato com os alunos e acompanhamento mais ou menos sistemático de cada um, à medida que os graus de dificuldade vão sendo vencidos e a matéria assimilada.

O acompanhamento do aluno é realizado individualmente ou de modo generalizado em relação a tôda turma. Em 40,0% dos cursos pesquisados, êste acompanhamento

QUADRO 18

Distribuição dos Professores pelas Turmas e Número de Alunos

ZONAS	Turmas	%	Alunos	%	Professores	%
Zona Sul	27	42,4	886	47,3	35	38,0
Zona Norte	11	17,2	269	14,1	17	18,5
Subúrbios Próximos	11	17,2	297	15,0	18	19,6
Subúrbios Longínquos	15	23,1	419	22,1	22	23,0
TOTAL	64	100	1 871	100	92	100

114

é realizado pelo professor e em 56,0% pelo professor e coordenação do curso. Em geral é realizado através do trabalho de equipe de todo pessoal do curso, com a participação das famílias regularmente informadas sobre a situação geral do aluno através do telefone, circulares, anotações na caderneta escolar ou entrevistas pessoais. Alguns cursos fazem o levantamento do Q.I. de seus alunos e aplicam algumas técnicas projetivas, através do serviço de orientação educacional, do orientador pedagógico ou do psicólogo.

QUADRO 19

Tipos de Acompanhamento do Aluno

ACOMPANHAMENTO	N.º de Cursos	%
Individual	22	88,0
Coletivo	10	40,0
Professor sózinho	10	40,0
Pessoal do Curso	14	56,0

Apuramos pelo quadro 20 que os cursos dispõem de material didático relativamente bom, embora "não haja tempo suficiente" para utilizá-los. Possuem projetores de slides, filmes, diafilmes e gravado-

res. São mais utilizados os mapas — não muito atualizados — e instrumentos mais simples, alguns construídos pelos professores, como cartazes e quadros com palavras e números móveis, perguntas e respostas certas ou erradas.

Os livros didáticos são utilizados para consulta eventual dos professores e alunos, porém o material didático básico nos cursos é elaborado pelo setor de mimeógrafo, em forma de apostilas e testes para exercício, no mesmo estilo daqueles utilizados nos exames oficiais. À medida que nos aproximamos do subúrbio a variedade do material didático é maior — murais, desenhos e gráficos, como também o número de atividades didáticas e extraclasse.

QUADRO 20

Classificação do material didático Usado pelos Cursos

CLASSIFICAÇÃO	Cursos	%
Bom	23	92,0%
Razoável	2	8,0%
Ruim	—	—
TOTAL	25	100

QUADRO 21

Distribuição da Classificação do Material Didático pelas Zonas

CLASSIFICAÇÃO	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Bom	9	39,1	3	13,0	4	17,4	7	30,5	23	100
Razoável	—	—	1	50,0	1	50,0	—	—	2	100
Ruim	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Os tipos de aulas são teórico-expositivas, ativas, com a participação do aluno e com a utilização dos recursos audiovisuais. Dependendo da matéria, elas são mais teóricas que ativas, no entanto a participação necessária do aluno favorece maior número de aulas ativas nas quatro matérias, em todas as zonas. A utilização maior das aulas ativas é para Matemática, depois Português, seguindo-se Geografia e História, também com número igual de aulas. Os recursos audiovisuais são utilizados numa mesma relação para Português e Matemática, Geografia e História, sendo que nessas duas últimas matérias os recursos audiovisuais são mais utilizados.

Matemática é dada especialmente através de exercícios contínuos de cálculos com números inteiros e frações, resoluções de problemas, e cálculos. Nessa matéria, os professores procuram dosar um pouco a densidade do programa levando os alunos a ativarem as aulas realizando "jogos" para resolução dos problemas, organizando competições entre "grupos" ou "times", levando em conta o número e a ra-

pidez das respostas obtidas, num clima intensivo mas recreativo.

Português, compreendendo exercícios de redação, interpretação, gramática e análise, envolve grande número de atividades variadas como leitura silenciosa ou em voz alta, ditado, correção de palavras e frases, interpretação de textos, consulta ao dicionário, dissertação sobre temas, descrição de passeios, filmes, peças de teatro, lugares visitados, fatos ou acontecimentos de interesse da comunidade local ou mesmo de âmbito nacional, divulgados pelos meios atuais de comunicação. São organizadas "maratonas" de sinônimos e antônimos, palavras e frases certas e erradas, conjugação rápida de verbos e análise rápida das palavras.

Geografia compreende Geografia Física, Política e Humana e História do Brasil abrangendo o Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República. São matérias ativadas pelas "maratonas" memorativas de datas, fatos e nomes de personalidades históricas, de acidentes geográficos.

QUADRO 22

Tipos de Aula Distribuídos pelas Matérias

MATÉRIAS	Ativas		Teóricas		Audio-visuais	
		%		%		%
Português	23	25,3	16	25,4	11	22,0
Matemática	24	26,3	17	27,0	11	22,0
História	22	24,2	15	23,8	14	28,0
Geografia	22	24,2	15	23,8	14	28,0
TOTAL	91	100	63	100	50	100

QUADRO 23

Distribuição do Tipo de Aula por Matéria nas diversas Zonas

TIPO DE AULA/MATÉRIA		Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Ativas	Português	8	31,8	3	13,0	5	21,7	7	30,5	23	100
	Matemática	9	37,5	3	12,5	5	20,9	7	29,1	24	100
	História	8	36,3	3	13,6	5	22,8	6	27,3	22	100
	Geografia	8	36,3	3	13,6	5	22,8	6	27,3	22	100
TOTAL		33	36,3	12	13,2	20	22,0	26	28,5	91	100
Teóricas	Português	8	50,0	3	18,8	2	12,4	3	18,8	16	100
	Matemática	8	47,0	3	17,6	2	11,8	4	23,6	17	100
	História	8	53,4	3	20,0	2	13,3	2	13,3	15	100
	Geografia	8	53,4	3	20,0	2	13,3	2	13,3	15	100
TOTAL		32	50,8	12	19,0	8	12,7	11	17,5	63	100
Audio-visuais	Português	5	45,4	2	18,2	1	9,1	3	27,3	11	100
	Matemática	5	45,4	2	18,2	1	9,1	3	27,3	11	100
	História	6	42,9	2	14,3	1	7,1	5	35,7	14	100
	Geografia	6	42,9	2	14,3	1	7,1	5	35,7	14	100
TOTAL		22	41,0	8	16,0	4	8,0	16	32,0	50	100

116

Pela leitura do quadro 24, verificamos que as provas tradicionais estão sendo ainda utilizadas em 40,0% dos cursos, especialmente na Zona Sul e subúrbios longínquos. As provas tipo testes-objetivos são utilizadas em todos os cursos visitados, apresentando índice maior na Zona Sul, decrescendo em direção aos subúrbios longínquos. Para a correção dessas provas o critério é a nota 0 a 10

em 52,0% dos cursos e o critério de nota e conceito em 48,0% (quadro 26). Os conceitos foram adotados com uma margem muito variada, para apurar aspectos qualitativos mais complexos como o grau de motivação, interesse, participação, criação, disciplina e outros, tanto em relação à promoção individual, como à participação do aluno na promoção da turma.

QUADRO 24

Tipos de Provas Distribuídos pelos Cursos

TIPO DE PROVAS	Cursos	%
Testes	25	100,0%
Tradicionais	10	40,0%

Encontramos nos subúrbios próximos e longínquos, 16 cursos com relativa variedade de atividades didáticas como a elaboração de murais, gráficos, com utilização das técnicas mais simples da "dinâmica de grupo", com divisão das turmas para estudo dirigido, concursos de pesquisas e monografias, levantamentos bibliográficos, com

QUADRO 25

Distribuição dos Tipos de Provas pelas Zonas

TIPO DE PROVAS	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Testes	9	36,0	4	16,0	5	20,0	7	28,0	25	100
Tradicionais	3	30,0	—	—	2	20,0	5	50,0	10	100

QUADRO 26

Medidas de Avaliação Utilizadas pelos Cursos

AValiação	Cursos	%
Notas	13	52,0%
Notas-Conceitos	12	48,0%
TOTAL	25	100

predomínio nas duas últimas zonas. 117

Considerando atividades extraclasses como aquelas realizadas em contato com a comunidade, com participação de pessoas fora do curso, as palestras foram encontradas em número maior, com 52,0%, seguindo-se as pesquisas com 36,0%. Aquelas são realizadas nos cursos por professores convida-

QUADRO 27

Distribuição das Medidas de Avaliação pelas Zonas

AValiação	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Notas	4	30,8	1	7,6	4	30,8	4	30,8	13	100
Notas-Conceitos	5	41,7	3	35,0	1	8,3	3	25,0	2	100

QUADRO 28

Atividades Didáticas encontradas em alguns Cursos dos Subúrbios Próximos e Longínquos

ATIVIDADES DIDÁTICAS	Cursos	%
Murais e gráficos	7	43,8%
Grupos — Estudo dirigido	5	31,2%
Concursos	2	12,5%
Levant. bibliográficos	2	12,5
TOTAL	16	100

dos e profissionais de assuntos relacionados direta ou indiretamente com o interesse dos alunos. As pesquisas, visitas e excursões envolvem estudo e utilização por parte dos alunos dos meios da comunidade, como as instituições educacionais e culturais, organizações e empresas.

118

QUADRO 29

Atividades Extraclases pelos Cursos

ATIVIDADES EXTRACLASSES	N.º de Cursos	%
Palestras	13	52,0
Pesquisas	9	36,0
Visitas	5	20,0
Excursões	2	8,0

QUADRO 30

Distribuição das Atividades Extraclases pelas Zonas

ATIVIDADES	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Palestras	4	30,8	3	23,0	2	15,4	4	30,8	13	100
Pesquisas	2	22,3	1	11,1	3	33,3	3	33,3	9	100
Visitas	3	60,0	—	—	—	—	2	40,0	5	100
Excursões	2	100,0	—	—	—	—	—	—	2	100

A avaliação em geral do processo de aprendizagem é realizada pelo professor sozinho, pela coordenação do curso ou então, simultaneamente, pelo professor e coordenação. O professor possui uma idéia sobre o aproveitamento geral da turma, observa o progresso do aluno através da correção dos testes e exercícios de revisão aplicados individualmente em aula e da sua participação nos trabalhos de grupo. O curso geralmente possui um gráfico geral dêsse acompanhamento, marcando em côres diferentes os pontos obtidos pelos alunos, conhecendo através de uma visualização rápida a situação geral e particularizada do aproveitamento de todo o curso, de cada turma e de cada aluno. A verificação é realizada pelo professor em 16,0% dos cursos, pela coordenação do curso em 48,0% e pelo professor e coordenação em 36,0% (quadro 31). O entrosamento entre professor e coordenação ocorre apenas na Zona Sul e Norte, conforme podemos observar no quadro 32.

Era de nosso interesse apresentar os dados referentes ao julgamento dos professores e responsáveis pelos cursinhos com relação ao tipo de aprendizagem adquirida nos cursos

QUADRO 31

Processo de Avaliação da Aprendizagem nos Cursos

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Cursos	
	N.º	%
P/Coordenação	12	48,0%
P/Professóres	4	16,0%
P/Coordenação e Professóres	9	36,0%
TOTAL	25	100

preparatórios. Mas, devido ao não preenchimento correto dos questionários sobre este aspecto, fomos obrigados a inutilizá-los e dispensar a abordagem da questão: "Aprendizagem ou adestramento".

b. *Corpo Discente*

Conforme manifestação dos responsáveis pelos cursinhos preparatórios, outro fator básico de sua atuação eficiente está na qualidade do seu corpo discente que se constitui de uma clientela selecionada do ponto de vista sócio-econômico, com nível muito alto de integração sociocultural na comunidade. Essa clientela foi considerada rela-

tivamente homogênea, possibilitando a composição de turmas padronizadas — em "fortes", "médias" e "fracas" — segundo os resultados do teste de nível inicial e dos demais testes de avaliação progressiva do processo de aprendizagem, permitindo a um professorado especializado e competente, exercitá-la até um nível de fixação e "preparo" que corresponde a um índice elevado de aprovação anual nos concursos de admissão aos ginsios oficiais e particulares da GB.

Já foram demonstradas através de estudos e pesquisas as relações existentes entre o padrão sócio-econômico da família, traduzido por seu nível cultural e o processo de aprendizagem do aluno, dela proveniente. Também, as relações existentes entre o nível mental do aluno e sua promoção, com análise das condições gerais do lar, favoráveis à adoção de um comportamento inteligente, possível a partir da própria racionalização da vida doméstica e do convívio com o grupo familiar. Também foram estudadas as aspirações dos pais em relação aos filhos, mais polarizados no sentido de ascensão sócio-econômica, fator que colabora

119

QUADRO 32

Distribuição do Processo de Avaliação da Aprendizagem pelas Zonas

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
	P/Coordenação	3	25,0	—	—	3	25,0	6	50,0	12
P/Professóres	1	25,0	—	—	2	50,0	1	25,0	4	100
P/Coordenação e Professóres	5	55,0	4	45,0	—	—	—	—	9	100

para que levem as crianças a uma concorrência competitiva às vagas de um colégio gratuito e prestigiado socialmente. Resultado dessas aspirações é o interesse manifesto geralmente pelos alunos dos cursinhos em alcançar um nível sócio-econômico mais elevado, com vistas a uma futura profissão prestigiada de nível superior. Esse interesse sócio-econômico dos pais, o programa, os testes e o próprio critério de aprovação, no plano prático e legal — mantêm a crescente demanda dos cursos preparatórios e o caráter seletivo de sua clientela, e êsses se estruturam material, administrativa e pedagogicamente em função do próprio sistema educacional.

120

As condições econômicas da família, grau de instrução e tipo de profissão dos pais, dão à criança do curso elevado nível de integração social que assegura os recursos básicos para a formação de hábitos e atitudes que favorecem a aprendizagem, maior capacidade de expressão oral e escrita, equilíbrio de comunicação e sociabilidade, resultado da segurança econômica, da boa leitura, convivência com os familiares, tempo e motivação para os estudos e relativa orientação pedagógica e didática recebida no lar.

Tentaremos, a grosso modo, determinar satisfatoriamente o *status* dos alunos dos cursinhos preparatórios.

Para determinação do nível sócio-econômico dos alunos dos cursos preparatórios, utilizando, no presente trabalho, a escala adotada

por Hutchinson, * pois esta escala possui, segundo o autor, o valor de uma classificação de nível econômico, já que as ocupações de maior prestígio têm nível mais alto de remuneração e as de menor prestígio equivalem a níveis mais baixos de salários.

Convencionou-se, então, utilizar esta escala baseada na ocupação paterna. E, como dispúnhamos dos dados referentes ao nível de instrução paterna, resolvemos utilizar êstes a fim de podermos determinar o nível sócio-econômico dos alunos com maior exatidão.

Os níveis ocupacionais citados na tabela de Hutchinson são os seguintes:

Nível A: Profissões liberais e altos cargos administrativos (Classe alta);

Nível B: Cargos de gerência e direção (Classe média alta);

Nível C: Altas posições de supervisão, inspeção e outras ocupações não manuais (Classe média média);

Nível D: Posições mais baixas de supervisão, inspeção e outras ocupações não manuais (Classe média baixa);

Nível E: Ocupações manuais especializadas e cargos de rotina (Classe baixa alta);

Nível F: Ocupações manuais semi-especializadas e não especializadas (Classe baixa média).

* HUTCHINSON, B. — *Mobilidade e trabalho*; um estudo na cidade de S. Paulo — Rio de Janeiro, MEC, INEP, 1960, 451 p.

QUADRO 33

Distribuição do Nível de Instrução dos Pais pelas Diversas Zonas

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Superior	171	59,1	36	29,5	23	18,1	13	6,6	243	33,2
Médio	73	25,3	22	18,1	31	24,4	44	22,4	170	23,2
Primário	14	4,9	16	13,1	37	29,1	71	36,3	138	18,8
Em branco	30	10,4	48	39,3	36	28,4	68	34,7	182	24,8
Total	288	100	122	100	127	100	196	100	733	100

QUADRO 34

Distribuição do Nível de Ocupação e Classes Sociais Paternas pelas Diversas Zonas

NÍVEL DE OCUPAÇÃO/ /CLASSES	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Nível A — (Classe alta)	82	28,5	22	18,0	10	7,9	5	2,5	119	16,2
Nível B — (Classe média alta)	22	7,6	14	9,0	6	4,7	4	2,1	43	5,9
Nível C — (Classe média)	123	42,7	45	36,9	59	46,5	59	30,1	286	39,0
Nível D — (Classe média baixa)	4	1,4	4	3,3	1	0,8	6	3,1	15	2,0
Nível E — (Classe baixa alta)	14	4,9	26	21,3	18	14,2	40	2,4	98	13,4
Nível F — (Classe baixa média)	24	8,3	5	4,1	29	22,8	58	29,6	116	15,8
Em branco	19	6,6	9	7,4	4	3,1	24	12,2	56	7,7
Total	288	100	122	100	127	100	196	100	733	100

121

A interpretação que damos ao quadro 34 é que os alunos dos cursos preparatórios são, em sua maioria, provenientes da classe média média, num total de 286 alunos que equivale a 39,0%, seguindo-se um número também elevado de alunos da classe alta (16,2%), concentrando-se esta na Zona Sul e, da classe baixa média com maior

concentração nos subúrbios próximos e longínquos.

Concluimos, pelo exame do quadro 34, que a classe média média é a que predomina nestes cursos.

Os cursos recebem alunos do nível 3 ao nível 6, com 4 a 6 anos de escolaridade, provenientes dos gru-

pos de aceleração ou recuperação, com o curso normal ou regular, básico, poucos de extensão, correspondente ao 7.º ano de escolaridade, ou já com o curso de admissão de um ano ou intensivo de férias das escolas particulares. Não se verifica diferença de nível de escolaridade entre os alunos provenientes de escolas públicas e particulares, nem em relação ao número de séries cursadas ou anos de escolaridade, permanecendo a idade dos alunos em geral a mínima exigida por lei. A maioria frequentou uma só escola (94,1%), fato considerado positivo, sem representação das outras especificações nos subúrbios longínquos, seguindo-se número menor em direção aos subúrbios próximos.

Pela leitura do quadro 36, verificamos que a maioria dos alunos (76,1%) cursou até a 4.ª e 5.ª série, apresentando um índice menor (13,4%) os que cursaram 3 e menos séries. É interessante notarmos a concentração de alunos com 6 a 7 séries nos subúrbios longínquos (47,6%) e com 3 e menos séries na Zona Sul (65,3%). O fato da

QUADRO 35

Distribuição das Escolas Frequentadas pelo Número de Alunos

ESCOLAS FREQUENTADAS	N.º de Alunos	%
1 Escola	690	94,1
2 Escolas	27	3,7
3 ou mais	8	1,1
Em branco	8	1,1
Total	733	100

maior permanência do aluno dos subúrbios longínquos na escola primária é decorrente de suas sucessivas reprovações no exame de admissão ao ginásio. Aliás, podemos verificar no item 1 deste trabalho — “situação dos cursinhos preparatórios”, que os alunos dos subúrbios logram aprovação no exame de admissão com maior dificuldade do que os das demais zonas.

Observamos pelo quadro 37 que as matérias consideradas mais difí-

QUADRO 36

Distribuição do Número de Séries Cursadas pelos Alunos

Número de Séries	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Totais	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
3 e menos	64	65,3	16	16,4	8	8,2	10	10,1	98	13,4
4 séries	146	47,6	54	17,6	35	11,4	72	23,4	307	41,9
5 séries	63	25,1	41	16,3	67	26,7	80	31,9	251	34,2
6 a 7 séries	11	17,5	6	9,5	16	25,4	30	47,6	63	8,6
Em branco	3	21,4	6	42,9	2	14,3	3	21,4	14	1,9
Total	287		123		128		195		733	100

QUADRO 37

Distribuição das Matérias Consideradas mais Difíceis pelos Alunos

MATÉRIAS DIFÍCEIS	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
História	99	83,1	24	9,3	50	19,4	85	32,9	258	35,2
Geografia	58	29,1	31	15,6	33	16,0	77	38,7	199	27,1
Português	61	43,9	33	23,7	20	14,4	25	18,0	139	19,0
Matemática	40	39,2	20	19,6	13	12,8	29	28,4	102	13,9
Nenhuma	7	50,0	4	28,0	2	14,3	1	7,1	14	1,9
Em branco	4	19,1	4	10,1	5	23,8	8	38,0	21	2,0
Total	269		116		123		225		733 100	

ccis não são exatamente as eliminatórias; em primeiro lugar vem História com 35,2%, seguindo-se Geografia, com 27,1%, havendo uma representação pequena que não considera nenhuma matéria difícil e uma minoria afirmou que não sabia responder, deixando em branco a resposta. Os alunos em geral gostam muito de Matemática, acham Português matéria difícil e não aceitam bem o conhecimento cumulativo e memorativo de História e Geografia, especialmente porque essas matérias dão menos oportunidade ao raciocínio individual e os testes de exercício e revisão são "intensivos" e "cansativos". Nas Zonas Sul e Norte, Português é considerada um pouco mais difícil que Geografia e nos subúrbios próximos e longínquos, talvez devido à utilização de maior variedade de material e atividades didáticas, esta matéria é considerada bem mais fácil que Geografia, sendo Matemática considerada mais difícil que Português apenas nos subúrbios longínquos.

Os alunos, uma vez preparados pelos cursos, tentam aprovação nos Colégios Pedro II, Ginásios de Aplicação das Universidades Estadual e Federal, Instituto de Educação, Colégio Militar, ginásios estaduais, nestes em número maior, e colégios particulares. Inscrevem-se em vários colégios simultaneamente, incluindo um particular "para garantia" de aprovação. Esses colégios aplicam um teste padrão — que não avalia a diversidade das experiências educacionais nem o nível de reflexão inteligente desses alunos. Observa-se que as crianças mais vivas, com maior facilidade de memorização, alcançam maior sucesso do que aquelas crianças bem dotadas mas que pela própria natureza da sua personalidade se esforçam por se entrosar no tipo de aprendizagem necessária ao sucesso.

Os cursos, geralmente, possuem um número de salas correspondente ao número de turmas, uma sala destinada à diretoria, e alguns, com "salas especiais", utilizam-nas para biblioteca, audiovisuais ou

mimeógrafo. O número de salas limita a demanda e o prestígio dos cursos, especialmente nas zonas Sul e Norte, porque o patrimônio do curso favorece o aumento das turmas e o número de atividades educativas. Não obstante, alguns cursos conseguem manter um nome prestigiado, com índice elevado de aprovações anuais, funcionando apenas com duas turmas em dois turnos, dispondo de uma sala ou de duas e pequena área. Nesses cursos, as atividades educacionais, praticamente, não têm muitas condições de funcionar, no entanto, o mecanismo do "preparo" dos candidatos funciona como nos cursos equipados, com os mesmos resultados positivos para os alunos. Isto talvez se deva ao fato do esforço empreendido no sentido de se manter um corpo docente bastante especializado no "preparo" dos candidatos, uma vez que esses cursos não têm condições financeiras para um cuidado maior com sua estrutura material.

Pelo quadro 38 verificamos que, aproximadamente, a metade dos cursos pesquisados (48,0%) fun-

QUADRO 38

Distribuição dos Cursos pelo Número de Salas de Aula

TIPOS DE CURSOS	N.º de Cursos	%
Com 1 sala	4	16,0
Com 2 salas	6	24,0
Com 3 salas	3	12,0
Com 4 salas ou mais (incluindo salas especiais)	12	48,0
Total	25	100

cionam com 4 ou mais salas. Fazendo a distribuição correspondente dessas salas pelas zonas, conforme o quadro 39, constatamos o grande número na Zona Sul, desses cursos funcionando com 4 ou mais salas, sendo seguido por um número também elevado de salas para os subúrbios próximos e longínquos.

Fazendo-se a relação SALAS/TURMAS (quadro 40), observamos que nos subúrbios próximos e longínquos, de mais fácil aquisição de imóveis, o número de salas de

QUADRO 39

Distribuição das Salas de Aula pelas Zonas

TIPOS DE CURSOS	Zona Sul	Zona Norte	Subúrbios Próximos	Subúrbios Longínquos	Total de salas existentes	%
Com 1 sala	3	1	—	—	4	4,7
Com 2 salas	2	4	2	4	12	14,1
Com 3 salas	—	—	3	6	9	10,6
Com 4 ou mais salas (incluindo salas especiais)	22	6	16	16	60	70,6
Total	27	11	21	26	85	100

QUADRO 40

Distribuição das Salas e Turmas pelas Zonas

SALAS/TURMAS	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Salas	27	31,8	11	12,9	21	21,7	26	30,6	85	100
Turmas	27	42,2	11	17,2	11	17,2	15	23,4	—	100

aula é maior que o número de turmas, enquanto nas zonas Sul e Norte, esse número é coincidente.

O número do pessoal administrativo que trabalha nos cursos é bem significativo, em proporção decrescente a partir da Zona Sul, onde a possibilidade de recrutar pessoal especializado é maior, em função da melhor remuneração e situação fisiográfica e sociocultural. Setenta e seis pessoas trabalham para os cursos pesquisados, a serviço da administração. Esta se esforça em manter uma política de ação positiva, com objetivos bem definidos, como é de seu próprio interesse, a fim de capitalizar a colaboração dos professores e a confiança das famílias dos alunos. O programa é elaborado em função das experiências anteriores e, à medida que vai sendo pôsto em prática, vão-se instaurando alguns investimentos e técnicas para melhoria das condições gerais do curso e preservação do padrão alcançado. Foi observado esse tipo de trabalho em elevado número de cursos visitados; exceto em alguns de propriedade individual, onde um professor é o responsável por uma turma funcionando em sala adaptada em casa particular.

De acôrdo com o quadro 41, os cursos de administração em sociedade (44,0%) são mais encontrados na Zona Sul, decrescendo progressivamente com relação às demais zonas; enquanto os cursos administrados individualmente (56,0%) são em maior número nos subúrbios, concentrando-se, principalmente, nos subúrbios longínquos.

QUADRO 41

Tipo de Administração dos Cursos

TIPO DE ADMINISTRAÇÃO	N.º de Cursos	%
Em Sociedade	11	41,0
Individualmente	14	56,0
Total	25	100

No que se refere à situação administrativa dos cursos, observamos pelo quadro 42, que 60,0% deles funcionam isolados, reconhecidos como cursos especializados que se dedicam exclusivamente ao preparo de candidatos aos exames oficiais. E 32,0% com escolas primárias, recebendo alunos de sua própria clientela por promoção auto-

QUADRO 42

Situação dos Estabelecimentos Segundo sua Organização e Zona

ZONAS	Isolados		Escola Primária		Escola Média		Total
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Zona Sul	8	53,4	—	—	1	50,0	9
Zona Norte	2	13,3	2	25,0	—	—	4
Subúrbios próximos	3	20,0	1	12,5	1	50,0	5
Subúrbios longínquos	2	13,3	5	62,5	—	—	7
Total	15	60,0	8	32,0	2	8,0	25

mática, funcionando normalmente com o VI nível intensificado, sem perder o caráter de preparatório e com seus alunos tentando aprovação nos colégios oficiais.

126

Os cursos que funcionam com escola primária e média, são em número pequeno e apenas foram encontrados 2, um na Zona Sul e o outro nos subúrbios próximos, correspondendo êstes a 8,0%. Podemos ainda observar, pelo quadro 42, o percentual elevado dos cursos isolados na Zona Sul.

Através de entrevistas com os responsáveis pelos cursos, tomamos conhecimento de que êsses estabelecem convênios com os colégios, em função da clientela, ou, simplesmente, indicam aos seus alunos os concursos mais apropriados a cada um, decorrendo disso o fato de que alguns se especializam em "preparar" os alunos para determinados colégios, como para o Militar, Pedro II ou ginásios experimentais.

Observamos que os ginásios, especialmente nos subúrbios, possuindo ou não escolas primárias, ofe-

recem o curso intensivo de férias ou em 1 ano, anunciando-o como "admissão especializado", dando uma conotação que a princípio coube apenas aos cursos isolados.

Não apenas o número, mas o nível de instrução dos administradores do curso, assegura-lhe maior ou menor categoria. A qualidade do pessoal administrativo garante o prestígio e o índice de aprovação e, conseqüentemente, o nome do curso.

QUADRO 43

Nível de Instrução dos Administradores dos Cursos Preparatórios

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	N.º de Administradores	%
Superior	45	59,2
Médio	31	40,5
Primário	—	—
Total	76	100

Verificamos, pelo quadro 43, que o nível de instrução do pessoal

QUADRO 44

Distribuição do Nível de Instrução dos Administradores pelas Zonas

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios próximos		Subúrbios longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Superior	19	42,2	5	11,1	11	24,5	10	22,2	45	100
Médio	13	41,9	8	25,8	3	9,7	7	22,6	31	100
Primário	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	32	—	13	—	14	—	17	—	76	—

administrativo é superior em 59,2% dos cursos, médio em 40,8% e sem nenhuma resposta para o nível primário. O número do pessoal com nível superior é maior na Zona Sul (42,2%) e subúrbios próximos (24,5%), sendo que nestes se acha o menor número de pessoal de nível médio (9,7%), considerando-se o número de administradores (quadro 44). Conforme veremos mais adiante, no item *a* da parte 3 deste trabalho, é também nos subúrbios próximos onde incide o maior número de professores licenciados pelas faculdades de filosofia, enquanto nas zonas Sul e Norte é maior o número de professores formados pela Escola Superior Militar. Essa coincidência de dados se deve ao fato de que o corpo docente desses cursos se funde, às vezes, com a administração, isto é, os diretores, secretários etc. exercem também a função docente nos cursos.

Verifica-se que as pessoas que investem em educação, no ramo dos cursinhos especializados, estão razoavelmente preparadas para fazê-los, fato este que atenua um pouco a idéia generalizada da "indústria dos cursinhos".

O número de vagas nos cursos, correspondendo a uma faixa de 25 a 140, é superior ao número de matrículas na Zona Sul, subúrbios próximos e longínquos, crescendo em relação aos subúrbios, onde é mais fácil a aquisição de salas e mais acessíveis os aluguéis de imóveis. Na Zona Sul isto não ocorre, pois o número de matrículas excede o de vagas conforme o quadro 45.

Nas zonas Sul e Norte, nos cursos mais prestigiados, a inscrição dos candidatos é feita em geral com antecedência e é realizada através do teste de verificação do nível de escolaridade dos inscritos e, quando as vagas não são preenchidas, é aberta nova inscrição para um segundo exame. Nos cursos com alta demanda e prestígio social, o teste de nível possui caráter seletivo em 24,0% dos cursos, porque estes pretendem trabalhar uma clientela de "boa qualidade", a qual garante, sucessivamente, este prestígio, através do índice de aprovação anual. Isto deveria causar-nos certo espanto, pois, em capítulo anterior desta pesquisa, alguns responsáveis pelos cursos justificam sua necessidade baseados

Distribuição das Vagas e Matrículas pelas Zonas

VAGAS MATRÍCULAS	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios próximos		Subúrbios longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Vagas	117	20,1	310	15,0	495	24,0	818	40,9	2 070	100
Matrículas	886 (1)	47,7	269	14,4	297	15,9	419	22,4	1 871	100

(1) Este número não indica a matrícula efetiva, mas a inscrição realizada. Os alunos são selecionados mediante um teste de nível com caráter seletivo e a classificação é feita em função do número de vagas.

na seletividade do ensino médio e, no entanto, não só permitem a existência de uma seletividade de ensino em seus cursos, como a utilizam para manter o prestígio destes.

Os cursos sem previsão de vagas (20,0%) eram 5 (4 na Zona Sul e 1 na Zona Norte); conheciam os limites de suas condições de funcionamento em geral, porém evitavam indicar o número de vagas, enquanto outros cursos informavam o limite de vagas como uma valorização do curso.

Em função dos resultados da avaliação dos níveis dos alunos, a matrícula é distribuída na composição de turmas relativamente padronizadas "fortes", "médias" e "fracas", e esta divisão continua dinâmica em função do processo de aprendizagem dos alunos. Durante o curso, estes podem ser deslocados de uma turma para outra, segundo o aproveitamento, ou incluídos na turma do pré-admissão, onde esta funciona, para revisão e fixação da matéria básica ainda não assimilada. Alguns alunos do pré-admissão tentam aprovação, sem compromisso do curso, algumas vezes conseguindo-a.

O teste de nível constitui-se em um aspecto administrativo e pedagógico, no sentido em que se realiza em 100% dos cursos, visando orientar a distribuição da matrícula na composição de turmas mais ou menos homogêneas, além de seletivas qualitativamente, naqueles cursos onde esse teste possui caráter eliminatório. Em 44,0% dos cursos, são recebidos alunos que tenham atingido já o V nível e, entre eles, 8,0% dos cursos, além dessa exigência, submetem também os alunos ao teste. Dos cursos que possuem escolas primárias, 34,6% recebem alunos provenientes de sua própria clientela, promovidos automaticamente, por "mérito intelectual" ou como "melhor companheiro" do ano anterior. Àquele teste são submetidos também os alunos bolsistas, provenientes dos primeiros lugares das escolas públicas, de famílias impossibilitadas economicamente, sob livre sindicância e comprovação do próprio curso, ou por indicação das sedes dos distritos educacionais. Essas bolsas foram regulamentadas pela Secretaria de Educação e Secretaria de Finanças, através de imposto sobre serviços, prevendo uma participação da re-

ceita bruta de cada curso, orientada para êste fim, correspondendo a um número de vagas por indicação do próprio curso e outro por indicação do Estado. Os alunos com bolsa — integral ou parcial — por problemas econômicos, muitas vezes ignoram sua situação por deliberação dos administradores que tentam, dessa maneira, evitar possíveis inibições ou problemas pessoais dentro da turma; por solicitação desses administradores a pergunta específica de nosso questionário para o levantamento do número de alunos bolsistas, foi suprimida. Esses administradores são unânimes em afirmar que a concessão de matrículas gratuitas era realizada antes mesmo da regulamentação formal e mesmo acima do número exigido por ela atualmente, desde que o aluno obtivesse sucesso no teste e assinasse o termo de responsabilidade que inclui freqüência, disciplina, estudo e aproveitamento em geral. Talvez coubesse perguntar aqui, se seriam esses, provavelmente, os alunos "brilhantes" que viriam elevar o índice de aprovação dos cursos.

Observando a distribuição da matrícula por turmas e turnos (quadros 45 e 46), verificamos que os cursos dispõem de um total de matrícula de 1.871 alunos, distribuídos em 59 turmas de admissão (92,2%), incluindo 5 turmas de pré-admissão (7,8%), funcionando 52,0% com turno da manhã e 48,0% com turno manhã-tarde, com carga horária intensificada, num ano letivo de março a dezembro — 15 dias de férias no mês de julho — para turnos de 3 a 4 horas — 7,30 às 10,30 ou 11,30, 14,00 às 17,00 ou 18,00, em média, funcionando de modo geral sem turmas superlotadas e num período letivo educativo necessário a um relativo atendimento individual do aluno. Alguns cursos promovem aulas extras aos sábados e feriados escolares para os alunos mais fracos e mesmo "grupos de estudo" para os filhos de pais que trabalham fora do lar.

Um dado que seria interessante para nosso estudo, mas que não nos foi possível apurar é o relativo à lotação média de cada turma.

QUADRO 46

Distribuição das Turmas e Turnos pelas Zonas

ZONAS	TURMAS				TURNOS			
	Admissão	%	Pré-admissão	%	Manhã	%	Manhã-tarde	%
Zona Sul	26	44,1	1	20,0	4	30,7	5	41,7
Zona Norte	9	15,2	2	40,0	3	23,1	1	8,3
Subúrbios próximos	10	16,9	1	20,0	3	23,1	2	16,6
Subúrbios longínquos	14	23,8	1	20,0	3	23,1	4	32,4
Total	59	92,2	5	7,8	13	52,0	12	48,0

A faixa de mensalidade nos cursos é bem ampla, em função da sua variedade em tôdas as zonas. Verificamos pelo quadro 47 que a faixa predominante é a de Cr\$ 20,00 a Cr\$ 30,00, em 36,0% dos cursos, seguindo-se a de menos de Cr\$ 20,00 e de Cr\$ 40,00 e Cr\$ 50,00 em 20,0% dos cursos, culminando com um percentual mais baixo na cota mais alta, a de mais de Cr\$ 70,00 em 1 curso (4,0%).

Através da distribuição das mensalidades pelas zonas (quadro 48) assinala-se como seria de prever que, à medida que nos deslocamos da Zona Sul em relação aos subúrbios longínquos, as mensalidades vão-se tornando mais baixas. Encontramos apenas um curso na Zona Sul com a mensalidade inferior a Cr\$ 20,00, e nos subúrbios longínquos estas não ultrapassam Cr\$ 30,00, enquanto nos subúrbios próximos não vão além de Cr\$ 40,00 e na Zona Norte, além de Cr\$ 50,00.

QUADRO 47

Distribuição das Mensalidades (em Cr\$ 1,00) pelos Cursos

MENSALIDADES	N.º de Cursos	%
Menos de 20,00	5	20,0
20,00 — 30,00	9	36,0
30,00 — 40,00	2	8,0
40,00 — 50,00	5	20,0
50,00 — 60,00	1	4,0
60,00 — 70,00	2	8,0
Mais de 70,00	1	4,0
Total	25	100

Verificamos, através de consultas, que o crescimento anual das mensalidades de 1965 a 1968 foi de 25% a 100%, variando esta faixa em tôda sua extensão, em cada zona e em tôdas as zonas, decorrendo êste fato da ausência de qualquer regulamentação legal sobre a matéria.

QUADRO 48

Distribuição das Mensalidades pelas Zonas

MENSALIDADES	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios próximos		Subúrbios longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Menos de 20,00	1	11,1	1	25,0	1	25,0	2	28,6	5	100
20,00 — 30,00	—	—	1	25,0	3	50,0	5	71,4	9	100
30,00 — 40,00	—	—	1	25,0	1	25	—	—	2	100
40,00 — 50,00	4	44,5	1	25,0	—	—	—	—	5	100
50,00 — 60,00	1	11,1	—	—	—	—	—	—	1	100
60,00 — 70,00	2	22,2	—	—	—	—	—	—	2	100
Mais de 70,00	1	11,1	—	—	—	—	—	—	1	100
Total	9	100	4	100	5	100	7	100	25	100

QUADRO 49

Classificação dos Salários dos Professores de Acôrdo com os Responsáveis dos Cursos

CLASSIFICAÇÃO/SALÁRIO	Cursos	%
Alto	—	—
Suficiente	23	92,0
Insuficiente	2	8,0
Total	25	100

O salário do professorado não foi considerado alto, do ponto de vista de administração. Consideraram o salário suficiente em 92,0% dos cursos, e apenas em 8,0% dos cursos consideraram o salário insuficiente, na Zona Sul e subúrbios próximos. Alguns professores somam esta função à de diretor do curso com um salário complementar. O salário, não sendo alto, é suficiente para reter pessoal qualificado e motivado para o exercício da função; pagar relativamente bem é uma preocupação dos cursos, como recompensa e incentivo aos esforços pessoais para o sucesso dos alunos, visando à

preservação do padrão do curso mantendo nomes já prestigiados dos próprios professores.

A base do preço de aula vai de Cr\$ 3,50 na maioria dos cursos a Cr\$ 10,00 em sua minoria. Na faixa de Cr\$ 4,00 a Cr\$ 6,50 estão 32,0% dos cursos, com 24,0% deles deixando de prestar essa informação, conforme o quadro 51.

Conclusões

1. A articulação proposta no artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases, não vem funcionando na prática, existindo um sistema paralelo (cursinhos) ao sistema regular de ensino.

2. A exigência do exame de admissão, feita através do art. 36 da L.D.B., dá origem à coexistência desse sistema paralelo ao sistema regular de ensino, pois os cursinhos preparatórios de admissão funcionam com presença sensível e atuante para "adestrar" o candidato a vencer a barreira das provas exigidas pelo exame de admissão, conforme tivemos oportunidade de verificar no presente trabalho.

3. O ensino médio continua a existir com o caráter seletivo, de

131

QUADRO 50

Distribuição da Classificação do Salário dos Professores pelas Zonas

CLASSIFICAÇÃO/ SALÁRIO	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios próximos		Subúrbios longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Alto	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Suficiente	8	34,8	4	17,4	4	17,4	7	30,4	23	100
Insuficiente	1	50,0	—	—	1	50,0	—	—	2	100

QUADRO 51

Distribuição do Salário/Aula pelos Cursos

SALÁRIO/AULA	Cursos	%
3,50	9	36,0
4,00 a 6,50	8	32,0
10,00	2	8,0
Em branco	6	24,0
Total	25	100

acesso apenas a algumas camadas sociais, principalmente quando se trata de ginásios públicos dos grandes centros urbanos, como é o caso do Colégio Pedro II, na Guanabara.

132

4. Enquanto não fôr estabelecida uma política educacional em que se vise, principalmente, à democratização do ensino médio, com maiores oportunidades de acesso atingindo indistintamente todos os níveis sociais, tôda e qualquer outra medida tomada será mero paliativo, condenado ao malogro.

QUADRO 52

Distribuição do Salário/Aula pelas Zonas

SALÁRIO/AULA	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios próximos		Subúrbios longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
3,50	3	33,3	1	11,1	2	22,3	3	33,3	9	100
4,00 — 6,50	3	37,5	1	12,5	1	12,5	3	37,5	8	100
10,00	2	100,0	—	—	—	—	—	—	2	100
Em branco	2	33,3	1	16,7	2	33,3	1	16,7	6	100

5. Acreditamos que uma das soluções para o problema possa ser a implantação do "Sistema de Ensino Integrado", com passagem automática do ensino primário para o médio e, conseqüentemente, a eliminação do exame de admissão ao ginásio. No momento, a Guanabara se prepara para colocar em prática, no ano de 1970, êsse tipo de ensino, que coexistirá com os atuais, devendo êstes desaparecer gradativamente e, com êles, o exame de admissão ao ginásio.

Esperamos que a implantação da "Unidade Integrada" na Guanabara, seja parte de um plano global de reformulação educacional, em que cada aspecto deverá ser visto objetivamente e em função da harmonia de todo o sistema de ensino, a fim de que não se transfira, para outros anos, o problema agora existente em relação à 1.ª série ginasial.

Dentro dêsse ponto de vista da necessidade orgânica de continuidade dos sistemas de ensino, colocou-se o Grupo de Trabalho cria-

do no Ministério da Educação para reformular diretrizes para o ensino primário e médio no Brasil, ao propor:

Capítulo II — Da educação fundamental

Artigo 2.º — O ensino fundamental será ministrado em nove anos, no mínimo, compreendendo duas etapas contínuas, com a duração mínima de 5 e 4 anos respectivamente.

Parágrafo único. *A conclusão da 1.ª etapa dá acesso direto à segunda; da segunda, aos cursos de nível médio.*

“Como medida geral extingue-se a separação artificial entre o curso primário e o ginásio. Não se estabelece a exigência de exame no meio do curso”. Resta que se torne suficiente o número de vagas para extinguir exames e cursinhos. Aí está, como dissemos, a solução do problema.

O ambiente e as condições biológicas do aluno exercem influência decisiva em sua aprendizagem. A educação integral democrática que oferece a todos os indivíduos, normais ou excepcionais, condições peculiares a seu natural desenvolvimento físico, social e intelectual, incentivando a formação de sua personalidade e sua participação consciente e livre na obra do bem comum, pressupõe o ajustamento do processo educativo às diferenças individuais.

Não basta estimular retardados e fisicamente deficitários, ou suprir educação enriquecida a indivíduos de aptidão superior; toda e qualquer criança necessita atendimento especial nas várias fases de seu desenvolvimento.

A estrutura de um *Curso de Educação Primária Especializada* deve

preparar educadores capazes de ajustar o currículo a toda gama de aptidões individuais. Não basta instruir, é preciso educar. Cooperação, respeito mútuo, uso construtivo da liberdade para o bem comum, só podem ser aprendidos em vivência social livre. A escola não pode limitar-se a matérias de ensino, ela deve abranger na educação a própria vida.

O desenvolvimento de uma comunidade, de uma nação, depende, em última análise, de educação. Estudos realizados nos Estados Unidos e na Inglaterra demonstram que os primeiros anos da infância constituem ponto crítico no ciclo da pobreza. A miséria, a fome, a carência de incentivos ao desenvolvimento intelectual ameaçam a vida futura de milhões de crianças. Na luta árdua contra a pobreza os pais não podem dar aos

* O presente trabalho, com base na legislação do ensino superior vigente, reúne contribuições dos integrantes da Comissão designada pela Diretoria do Ensino Superior do MEC — professores Luzimar Alvino Sombra, Stella Maria Monteiro Stelling, Olavo Nery, Marílio Pires Domingues (presidente) e a autora — com o objetivo de estudar a criação de cursos universitários para as modalidades de ensino especializado. Abrange também dados colhidos em viagens de estudos à América do Norte, em 1968.

filhos a atenção pessoal e o carinho indispensável à formação de sua personalidade.

Importância da Educação Pré-Escolar

Durante a idade pré-escolar, a aprendizagem, as expectativas e aspirações rapidamente se formam. O atraso com que a criança ingressa na escola tende a iniciar uma seqüência de fracassos que estruturam padrões de pobreza na sua vida futura. Pela falta de esperança de sucesso a criança perde a vontade de progredir. A falta de preparo limita as possibilidades econômicas do futuro e o ciclo da pobreza recomeça.

Vem o Governo americano aplicando investimentos significativos na assistência à criança pré-escolar pobre, proporcionando-lhe, com a melhoria de vida e educação, maior probabilidade de futura ascensão econômica e social.¹

Iniciação Escolar Primária

Pesquisas realizadas pelo Instituto de Educação do Estado da Guanabara, em Cursos de Especialização em Iniciação Escolar Primária e Educação de Crianças Excepcionais, confirmam resultados americanos e ingleses. Continuando na escola primária a educação integral individualizada do Jardim de Infância, obteve-se com crianças faveladas de baixo nível de maturidade inicial, resultados de escolaridade superiores aos de turmas situadas em zonas economicamente

favorecidas, submetidas a currículo limitado ao ensino de matérias.

A escola tradicional brasileira prejudica não só retardados como alunos de aptidão normal e superior. Submetidos à seqüência rotineira de aulas, os inteligentes não encontram na escola incentivos ao seu desenvolvimento. Na referida pesquisa do Instituto de Educação da Guanabara verificou-se que 90% da potencialidade de um aluno são desperdiçados em esperanças por ordem da professora. A espera forçada inibe possibilidades de aprendizagem, forma hábitos de vadiagem. A iniciativa intelectual sufocada na escola se desvia para comportamentos prejudiciais ao indivíduo e à sociedade. O aluno superior se torna um desajustado sócio-emocional, agravando o subdesenvolvimento da comunidade e da nação. A falta de interesse por sua própria educação, manifestada na recente revolta da mocidade universitária, será em grande parte devida à indiferença da escola em face de aspirações individuais e de problemas técnicos e sociais da atualidade.

Educação de Excepcionais

De acordo com a definição de Helena Antipoff, o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os mentalmente deficientes, os fisicamente empecados, os emocionalmente desajustados, bem como os superiormente dotados, enfim todos os que requerem consideração especial no lar, na escola, na sociedade.

¹ START, Head — A Community Action Program, Office of Economic Opportunity, Washington D.C. 20.506.

O seguinte quadro apresenta classificação dos vários grupos de excepcionais:

EXCEPCIO- NAL	Físico	Sensorial	}	visão (cego, amblíope etc.)
		Locomotor		audição (surdo, hipo-acúscico etc.)
	Mental	Deficitário (biológico)	}	Limiar (lento, duro)
				débil imbecil idiota (não educável: treinável)
		Superdotado	}	inteligente possuidor de talentos especiais para música, artes plásticas, ciências etc.
	Ambiental	Desajustado ambiental	}	causas emocionais: sócio-econômicas culturais médicas (nutricionais, infecciosas, parasitoses, epilepsia etc.)
causas pedagógicas motivadas por desvios de aprendizagem				
Portador de deficiências ou aptidões múltiplas				

136

O progresso psicológico sempre apresenta acentuadas diferenças individuais. Gêmeos univitelinos de idêntica hereditariedade biológica, educados no mesmo ambiente, manifestam diferenças de personalidade.

Defeitos físicos e carências ambientais retardam o desenvolvimento. Deficiências sensoriais e motoras agravam o retardo e apresentam à educação, além dos problemas comuns a todas as crianças, a necessi-

dade de atendimento específico aos defeitos em questão.

O atraso devido ao meio pode ser recuperado em ambiente favorável. Em crianças biologicamente retardadas, as etapas características da evolução aparecem com anos de atraso. Por mais favorável que seja a orientação educativa, alguns destes indivíduos chegam à idade adolescente e adulta sem ter ultrapassado as fases iniciais do desenvolvimento.

O estudo da criança normal auxilia médicos, pais e professores a reconhecerem a tempo sinais de atraso na idade pré-escolar. Quanto mais cedo iniciados o tratamento e a incentivação pedagógica, tanto maior a probabilidade de recuperação.

A criança aprende a conhecer o seu pequeno mundo através da convivência com pessoas a quem deve seu sustento. A mãe supre não somente o afeto, como põe ao alcance de suas mãozinhas ávidas os primeiros objetos, e lhe ensina com a linguagem o meio de expressar e comunicar o pensamento. O atraso mental dos asilados é devido, em grande parte, à carência de afeto e de experiências com o mundo variado das coisas. A integração comunitária depende do aprender a viver em sociedade, e de conhecimentos e habilidades necessárias às várias profissões.

Dentro dessa ordem de idéias duas indagações avultam: quais as verdadeiras possibilidades dos excepcionais? Que devem aprender, de preferência, para propiciar sua real integração na comunidade?

A atividade de investigação manual, necessária ao desenvolvimento de toda criança, torna-se fator preponderante da educação de indivíduos limitados por deficiências físicas e mentais. Habilidades adquiridas na infância encaminham-na a profissões de artesanato e artes industriais, proporcionando-lhe meios de independência econômica.

A linguagem necessária à convivência e à organização do pensa-

mento constitui grave problema nos casos de deficiências auditivas. O professor de surdos desempenha a difícil missão de transmitir a seus alunos, por meio da linguagem, possibilidades de desenvolvimento social. A aprendizagem da leitura e da escrita, fundamento de toda vida escolar, apresenta dificuldades, mesmo no caso de alunos normais e superiores. Tais problemas são muito agravados na alfabetização de cegos e amblíopes.

Quanto ao *como* da aprendizagem, parece imperiosa a necessidade de conhecer o educando como ser humano, mas como ser humano que, em virtude de uma deficiência, apresenta certas peculiaridades, vencíveis até certo ponto com as potencialidades remanescentes.

O excepcional deficitário ou superior deve, dentro do possível, encontrar acolhida na escola comum, onde o currículo ajustado a diferenças individuais a todos proporciona possibilidades indefinidas de crescimento.

A gravidade das deficiências físicas ou mentais de pequeno grupo exige instituições especializadas e atendimento multidisciplinar de educadores, médicos, enfermeiras pedagógicas, psiquiatras, psicólogos, orientadores educacionais e assistentes sociais.

A educação de crianças e jovens de inteligência superior ou dotados de talentos especiais para a música, artes em geral, ou demais campos da atividade humana, deve ser enriquecida de experiências e recursos bibliográficos e audiovisuais. A instrução acelerada, com eliminação de etapas do ensino primá-

rio e precoce ingresso na escola secundária e superior tende a causar problemas emocionais e de adaptação ao meio social. A criança inteligente tem o direito de viver plenamente sua infância. A recreação sadia e o convívio social, tanto quanto o estudo, são necessários ao equilíbrio de sua personalidade. A Alemanha organizou para o atendimento a pendores e interesses especiais centros de "portas abertas", de frequência voluntária, onde crianças e jovens livremente escolhem entre atividades desportivas, intelectuais ou artísticas. Pesquisas recentes comprovam que tais atividades de livre escolha, melhor do que o ensino dirigido, incentivam o desenvolvimento criador. O educador da criança inteligente deve saber aproveitar suas potencialidades, proporcionando-lhe meios de aperfeiçoar continuamente sua própria formação.

Educação Primária Especializada

Descobertas técnicas e mudanças sócio-econômicas modificaram profundamente a função da escola em todos os seus níveis. O pleno aproveitamento de interesses e aptidões individuais determina em última análise o progresso de uma nação.

A recente reforma universitária brasileira, bem como o ensino secundário ajustado ao educando e ao desenvolvimento nacional pressupõem sólido fundamento da educação elementar.

A educação primária apresenta, dentro de currículos globalizados, diversos problemas de acordo com a área de aplicação e o nível de desenvolvimento dos alunos:

a) *Idade cronológica*: os interesses diferentes de crianças, adolescentes ou adultos requerem diversificação do ensino.

b) *A capacidade individual* variável com a experiência anterior, a inteligência, limitações biológicas, ou dons particulares para diversas formas de atividades, exige recursos diversos e programas flexíveis. O receituário didático do passado visava a grupos homogêneos, na realidade inexistentes. Na escola nova toda educação é educação especial, ajustada a aptidões individuais e a condições particulares do meio.

c) *O campo da iniciação escolar primária* apresenta problemas particularmente difíceis: o sistema escolar vigente no Brasil, organizando-se em termos de matérias, não valoriza plenamente alunos capazes nem dá amparo necessário aos retardados. Em recente pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos verificou-se que, no Brasil, mais de 50% dos escolares entre 7 e 14 anos permanecem na primeira série. A criança aprende tão pouco e sai tão cedo da escola que volta a ser analfabeta.

d) *Educação para o trabalho*. O desenvolvimento sócio-econômico da nação depende não só de conhecimentos, como de hábitos de estudo, iniciativa e de trabalho que a criança deve adquirir na escola. O aluno que passivamente ouve o que o professor tem a dizer, deve ser substituído pelo aluno que cria, inventa, para poder ajudar a construir o Brasil do futuro. O aluno inteligente deve encontrar em to-

dos os níveis escolares possibilita- des de crescimento.

e) *Educação para as horas de lazer*. O problema da recreação nos centros urbanos tem que abranger o vasto campo de atividades para atender a interesses particulares de crianças adolescentes e adultos. O planejamento educativo da recreação torna-se problema urgente dos grandes centros, onde a mocidade cresce numa estrutura social em mudança em que os padrões morais do passado nem sempre conseguem evitar problemas sócio-emocionais e desvios de conduta prejudiciais ao indivíduo e à sociedade. A recreação bem orientada oferece educação social e aproveitamento a toda gama de aptidões individuais.

f) As referidas áreas da educação primária exigem formação diversificada de

- professores primários
- professores de curso normal
- orientadores pedagógicos (supervisores)
- orientadores educacionais
- técnicos de educação.

Cursos Pós-normais de Especialização

O Instituto de Educação do Estado da Guanabara e o Caetano de Campos de São Paulo fundamentam a especialização de professores de excepcionais no conhecimento da criança e na renovação do ensino.

² NOWELL, Dorina de Gouvêa — *Unidade de Educação Especial*. Instituto de Educação Caetano de Campos, S. Paulo; *Curso de Formação de Professores para Excepcionais* in LENTE Fundação para o livro do Cego no Brasil, n. 32 V. 11, jan.-mar., 1967, p. 5.

"A escola tradicional brasileira, organizada em função de matérias, esqueceu o aluno e não acompanhou o progresso da sociedade moderna. Sabem todos os educadores que a maior luta, quer no terreno científico ou técnico quer na prática, tem sido vencer as barreiras de tradicionalismo. A educação é um dever em nossa sociedade. A escola pública deve organizar programas educacionais que se adaptem às necessidades e limitações dos educandos."²

A seguir continuamos a citar a Professora Dorina de Gouvêa Nowell, organizadora do Curso de Formação de Professores para Excepcionais do Instituto de Educação "Caetano de Campos" de São Paulo. Cega dos olhos mas vidente de espírito, a eminente educadora com justeza enquadra a educação de excepcionais no sistema geral de educação em consonância com o art. 88 da Lei de Diretrizes e Bases: "A educação especial não difere em seus aspectos básicos da educação de qualquer grupo de educandos. O objeto do progresso educacional é o educando; é para êle que a educação existe. Assim sendo, cumpre ao professor, antes de mais nada, conhecê-lo profundamente"...

"Os candidatos à especialização em geral não têm, ou têm muito pouca prática de ensino, faltando-lhes conseqüentemente o paradigma para compreender as reações do educando excepcional."

Formação Superior do Professor Primário em Instituto de Educação

Nos referidos institutos do Estado da Guanabara e de São Paulo a experiência de educação renovada, em turmas de crianças normais, fundamenta a especialização de professores de ensino especial.

Um sistema geral de educação primária pressupõe a formação de professores em curso básico comum a todas as áreas da educação elementar.

A educação do professor de excepcionais profundamente afetados por deficiências físicas deve ser realizada em instituições especializadas em complemento e sua formação básica em universidade ou instituto de educação. A estes professores a universidade deve proporcionar, além da educação fundamental, preparo específico na área do excepcional. Nas universidades americanas e européias o preparo do professor primário especial exige prolongado estágio e treinamento em serviço em vários tipos de instituições dedicados ao atendimento de excepcionais deficientes. A formação do estudante é orientada por professores de excepcionais que ocupam lugar de relévo na equipe de médicos, psiquiatras, psicólogos e assistentes sociais dedicados à especialidade. O convívio com esta equipe no atendimento ao excepcional proporciona ao futuro mestre a oportunidade de completar sua formação. Além da orientação pedagógica, adquire ele na observação conhecimentos fundamentais de biologia, psiquiatria, patologia, diretamente relacionados à convivência educativa com excepcionais.

No Brasil, a educação superior do professor primário em universidade corre o perigo de afastá-lo da criança. Mal remunerado, sem apoio administrativo adequado, ou posição social condizente com a importância de sua missão, o professor primário tende a procurar cursos superiores para fugir da turma.

O curso de Pedagogia da universidade brasileira forma professores de curso normal, sem dar o devido peso aos problemas reais da educação primária. Nos cursos normais esses professores por sua vez ensinam resumo inexpressivo de conceitos gerais acrescidos de receitas didáticas de uma orientação pedagógica mal compreendida. O curso normal raramente aproveita para estudo as crianças reais da família da professoranda. A psicologia infantil livresca e as mesmas fórmulas didáticas são repetidas com poucas variações na maioria dos cursos pós-normais dos institutos de educação.

A reforma universitária reúne em todo indivisível o ensino e a pesquisa, proporcionando fundamento legal à renovação educativa com êxito realizada há cerca de 20 anos no Instituto de Educação do Estado da Guanabara em Cursos de Especialização em Educação Pré-primária, Iniciação Escolar Primária, Educação de Crianças Excepcionais.

A reforma universitária de 1968, em seu art. 2.º, parágrafo único, estabelece: "As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comuni-

dade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são íncrcntes."

O Curso Superior de Educação Primária, realizado em Instituto de Educação, em regime de treinamento em serviço, eleva a nível cultural e técnico do magistério elementar quando fôr orientado pelos objetivos, conhecimentos e técnicas da educação integral e democrática.

Níveis de Formação do Professor Primário no Brasil

Cabe considerar a maneira *como* se articula a formação do professor primário em nível superior com os cursos normais.

Segundo o art. 53 da Lei de Diretrizes e Bases, "A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginásial, no mínimo de 4 séries anuais, onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada preparação pedagógica;
- b) em curso normal de grau colegial, de 3 séries anuais no mínimo."

Pelo art. 54, "As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e as de grau colegial o de professor primário."

Os cursos normais atraem hoje talvez a maior parte da nossa juventude feminina, pela necessidade

imediate do trabalho remunerado. A formação em escolas normais favorece de imediato um campo de trabalho correspondente às necessidades econômicas da realidade brasileira. No entanto, essa formação revela-se falha sob vários aspectos. Conhecimentos teóricos e o receituário didático das escolas normais dificilmente se aplicam à dura realidade que professores recém-formados enfrentam em escolas primárias, pobres de materiais e de idéias. O problema se agrava quando turmas de crianças retardadas ou repetentes são entregues a professores iniciantes sem o preparo necessário a êsse difícil mister.

É de suma importância a elevação cultural e técnica do educador. A ampliação e aquisição de conhecimentos práticos e teóricos em bases científicas lhe dariam a consciência de sua responsabilidade e recursos técnicos para desenvolver tôdas as potencialidades do educando. Pela sua complexidade, o magistério primário não pode continuar a ser exercido, como até agora, sem os critérios científicos necessários. As deficiências do ensino causam graves deformações de aprendizagem, criam atitudes de desânimo e de rejeição emocional da escola, limitando as possibilidades econômicas do futuro. A falta de preparo e baixa remuneração do magistério com certeza contribuem para agravar a desastrosa evasão escolar primária tão elevada e freqüente em muitas regiões do Brasil.

Nos grandes centros urbanos do Brasil, o professor primário diplo-

² Normas de funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média. Relatório do Grupo de Trabalho, p. 71.

mado em nível colegial já substituiu o regente formado em ginásio normal, em consonância com o art. 56 da Lei de Diretrizes e Bases que permite aos sistemas de ensino estabelecer "limites dentro dos quais os regentes, poderão exercer o magistério". Nas referidas cidades, os institutos de educação já iniciaram a formação do professor primário em nível superior.

Determina a Lei de Diretrizes e Bases no art. 55 que "Os institutos de educação, além dos cursos de grau médio referidos no art. 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial". A validade universitária desses cursos depende da observância de normas curriculares e de duração estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (ou faculdades de educação).³

Além disso, o art. 59, parágrafo único da Lei de Diretrizes e Bases, e os Pareceres 259/69 e 340/63 do Conselho Federal de Educação abrem perspectivas para a organização de *cursos superiores de educação primária na universidade e em institutos de educação*.

Limitando os cursos pós-normais a professores primários formados em nível colegial, o art. 55 da Lei de Diretrizes e Bases facilita a organização do treinamento em serviço. Elevando a nível superior não só os conhecimentos, como a prática educativa de professores primários, com pleno exercício do magistério em jardins de infância

e escolas primárias, podem os institutos de educação exercer função preponderante na renovação do ensino primário indispensável ao desenvolvimento nacional.

O ensino de Teoria e Prática da Educação Primária

O mesmo professor formado em nível universitário, que exerce o magistério em turmas de crianças normais e excepcionais, será o melhor mestre de *Teoria e Prática da Educação Primária*. A arte de educar utilizando, dentro das possibilidades, todos os recursos disponíveis só pode ser aprendida no convívio com professores primários formados em nível superior. Para assegurar ao Brasil educação primária de qualidade superior é indispensável dar apoio social, administrativo e econômico à professora primária formada em nível universitário. Toda reforma necessita de realização objetiva. A observação da vivência de boa educação primária é indispensável à formação e aperfeiçoamento de normalistas e professores. O exemplo fala mais alto do que as palavras. Os recursos da Psicologia, Sociologia, e outras matérias culturais e pedagógicas dão nova significação e profundidade ao exercício do magistério, mas não podem substituir a experiência.

Nos Estados Unidos, professores de Prática de Educação continuam o exercício do magistério em turmas de ensino elementar para educar pelo exemplo novos professores. O ajustamento da educação à capacidade e ritmo da aprendizagem do aluno, exigido pela Lei de Dire-

³ Lei de Diretrizes e Bases — art. 59, parágrafo único, e Pareceres 340/63 do Conselho Federal de Educação.

trizes e Bases, em seu art. 1.º, não pode ser ensinado por fórmulas de uma didática geral afastada da criança. A arte de educar só pode ser aprendida para a vida pela própria vida.

Supervisão e chefia

A liberdade da criança, assegurada na LDB, pressupõe liberdade do professor primário, que não pode ficar à espera do receituário de uma orientação pedagógica antiquada. O nível universitário não deve separá-lo dos companheiros de magistério menos favorecidos. Professor entre professores pode liderar pequenos grupos de trabalho situados em escolas da comunidade, influenciando de maneira decisiva na renovação do ensino primário.

Para que possa exercer sua difícil missão, será necessário dar ao professor de nível superior salário condigno e apoio administrativo. No final de carreira, a estrutura do ensino deve proporcionar-lhe acesso preferencial a cargos de supervisão e chefia em que possa continuar a dar seu apoio esclarecido à obra por ele iniciada em convívio com crianças e jovens na escola elementar.

Currículo Mínimo

Matérias a serem desdobradas em disciplinas fundamentais e especializadas:

a) MATÉRIAS BÁSICAS COMUNS

- 1) Sociologia Geral
- 2) Sociologia da Educação
- 3) Psicologia da Educação

Nota: O currículo transcrito foi aprovado por unanimidade pelo plenário do Conselho Federal de Educação (Parecer n.º 895/69).

- 4) História da Educação
- 5) Filosofia da Educação
- 6) Didática
- 7) Administração Escolar
- 8) Biologia
- 9) Estatística
- 10) Desenvolvimento humano

b) MATÉRIAS PROFISSIONAIS COMUNS

- 1) Psicologia dos Excepcionais
- 2) Problemas sociais dos Excepcionais
- 3) Filosofia da Educação (aplicada)
- 4) História da Educação (aplicada)

c) MATÉRIAS PROFISSIONAIS ESPECÍFICAS

São oito modalidades de cursos destinados à formação, em *nível superior*, de *professores primários*. Em cada modalidade se cuida da teoria e prática da escola primária e das técnicas específicas.

143

Como *duração*, propõem-se 2.200 horas-aula, ministradas de 3 a 5 anos letivos.

Como se vê, são cursos equivalentes aos de *pedagogia*, com o acréscimo de matérias correspondentes à especialização que o ensino de excepcionais reclamam.

Curso de Educação Primária Especializada

Nível Universitário

Área: Teoria e Prática de Educação Primária especializada por áreas de aplicação e níveis de aptidões individuais.

Educação Pré-primária
 Iniciação Escolar Primária
 Educação Primária Níveis 4 a 6
 Iniciação Profissional
 Recreação
 Educação de excepcionais com deficiências especiais
 Educação de excepcionais superiores com aptidões especiais

Objetivos

144

1) Formar em nível superior o professor primário de educação integral e democrática que ofereça a seus alunos normais ou excepcionais condições próprias ao seu natural desenvolvimento físico, social e intelectual, incentivando a formação de sua personalidade e sua participação consciente e livre na obra do bem comum.

2) Formar professores de *Teoria e Prática de Educação Primária Especializada* para o ensino normal. (Lei de Diretrizes e Bases, art. 59, parágrafo único e Parecer 252 de 1969 do Conselho Federal de Educação).

3) Formar orientadores, administradores e técnicos de educação pré-primária e primária em cursos universitários de pós-graduação.

4) Organização de pesquisas de educação em consonância com o art. 2.º, parágrafo único da reforma universitária brasileira de

1968: "As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes.

Currículo Mínimo

Na organização do Currículo Mínimo do Curso de Educação Primária Especializada foram consideradas as normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de Grau Primário (Título VI) e de Excepcionais (Título X), bem como a de Formação de Magistério para o Ensino Primário e Médio (Capítulo IV, artigos 52 a 61).

O Nível universitário do Curso de Educação Primária Especializada encontra apoio legal no parágrafo único do art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases, na reforma universitária de 1968, e no Parecer 252 de 1969 do Conselho Federal de Educação que abre perspectivas para

a futura formação do mestre primário em nível superior.

A recente reforma universitária determina: "O que se propõe como política a seguir é a fixação de currículos em níveis nacional e regional que se ajustam às condições locais e às flutuações do mercado de trabalho. O Conselho Federal de Educação estabelecerá os mínimos a exigir não só para as profissões já regulamentadas em lei, como para outras que se tornem necessárias ao desenvolvimento do País. As universidades por sua vez planejarão cursos novos para atender às características da sua programação específica ou à exigência observada em ambiente regional.

À comissão "encarregada de estudar possibilidade de criação de cursos universitários, para as modalidades de ensino especializado, caberá estabelecer currículos desses cursos de modo a habilitar o profissional, bem como propor medidas que regulamentem a respectiva profissão, tendo em vista o Parecer 267/65 do Conselho Federal de Educação, em sessão de 29 de outubro de 1968, que houve por bem organizar o seguinte currículo mínimo para o Curso de Educação Primária Especializada, tomando por fundamento as normas curriculares estabelecidas pelo Conselho para o curso de *Pedagogia* no Parecer 252 de 1969, e exigidas pelo art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases.

Matérias de caracterização

Currículos e Programas de Educação de Grau Primário

Métodos e Técnicas de Pesquisas Pedagógicas: Em consonância com

a reforma universitária a matéria abrange em unidade indissolúvel a *pesquisa-ensino* aplicada à educação primária especializada.

Introdução à Orientação Educacional

Matérias optativas a serem incluídas no currículo com a finalidade de complementar a cultura geral e proporcionar fundamento à formação especializada:

- Língua e cultura brasileira
- Ciências naturais
- Higiene e nutrição
- Ciências sociais
- Matemática incluindo estatística
- Artes e artesanato
- Economia doméstica
- Matérias de ensino técnico:
 - a) industrial
 - b) agrícola
 - c) comercial
- Domínio da leitura em uma língua estrangeira .

145

O estudo do *desenvolvimento humano* tem como objetivo proporcionar fundamentos à educação, capaz de oferecer ao aluno condições peculiares ao seu natural desenvolvimento físico, social e intelectual. Além do estudo, a observação e medidas de desenvolvimento oferecem ao estudante conhecimento direto dos vários níveis de desenvolvimento. Particular atenção será dada à formação da personalidade da criança, do adolescente e do adulto normal e excepcional.

A *Psicologia da Educação* abrange problemas sócio-emocionais e de

motivação, bem como de aprendizagem. A psicologia diferencial dos vários grupos de excepcionais deficitários ou superiores visa ao integral aproveitamento de aptidões individuais. A psicologia da linguagem e do pensamento abrange medidas de inteligência e problemas específicos do aluno inteligente, e da educação de surdos e deficitários da fala.

A *Sociologia da Educação* compreende não apenas a parte educacional, como ainda elementos de Sociologia Geral necessários ao aluno para que tenha visão do campo em que se inserem os estudos pedagógicos. O ideal será que os estabelecimentos ampliem este aspecto da abordagem sociológica, na organização dos respectivos currículos, para dar-lhe o sentido de um autêntico ciclo básico de introdução às Ciências Sociais. A *Administração Escolar* é o complemento natural da Sociologia. Enquanto, nesta última, se parte da sociedade para a escola, na Administração, para estudar a organização escolar, focaliza-se a própria escola em suas múltiplas conexões com a sociedade. (Parecer 251 de 1962 do Conselho Federal de Educação) Particular atenção será dada à *super-visão moderna* de apoio ao trabalho livre e criador da professora primária.

A *Filosofia da Educação* estuda idéias e realizações de uma educação democrática que ofereça ao aluno condições próprias ao seu natural desenvolvimento físico, social e intelectual, incentivando a formação integral de sua personalidade e sua participação consciente e livre na obra do bem comum.

A *História da Educação* deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna; dentro desta orientação, conterà divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira e da Educação dos Excepcionais.

Em *Currículos e Programas* as matérias e demais aspectos da educação Pré-primária e Primária se reúnem em currículo que visa ao desenvolvimento integral do aluno. Os recursos técnicos, bibliográficos e audiovisuais são apresentados tendo em vista as diferenças individuais. O estudo da leitura e da escrita fundamentado na psicologia abrange pesquisa-ensino de aprendizagem e problemas específicos do ensino de excepcionais deficitários e superiores.

A matéria *Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica* abrange a prática de ensino experimental. Os conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas integram-se na aplicação às áreas especializadas da educação pré-primária e primária de alunos normais e excepcionais. Mais do que mero estágio a pesquisa-ensino, exigida pela reforma universitária em cursos de nível superior, realizada em regime de treinamento em serviço, visa à efetiva renovação da própria vida profissional do aluno-mestre em convívio real com seus alunos.

Fundamentos de orientação educacional são indispensáveis ao ajustamento do currículo aos problemas e diferenças individuais. Para que possa com eficiência colaborar com orientadores educacionais, psiquiatras e psicólogos, o professor de alunos excepcionais deficitários ou

superiores deve possuir conhecimentos de problemas sócio-emocionais e técnicas de orientação educativa.

As matérias optativas de conteúdo, já referidas, devem ser integradas em cursos de formação de professores primários para suprir fundamentos de cultura e proporcionar recursos para a organização curricular da educação primária. No Brasil, as didáticas tendem a limitar-se a receitas verbais do *como ensinar* sem os fundamentos do *que ensinar*.

O Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação, condenando cursos exclusivamente de Didática, recomenda: "é por todos os títulos desaconselhável separar o *como ensinar do que ensinar*". A Didática não é "un moulin que tourne en vide"; é a *arte de ensinar alguma coisa a alguém*.

O conteúdo cultural indispensável ao educador deve ser integrado em cursos de formação profissional por meio de recursos e técnicas de aprendizagem que demonstrem a adaptação do ensino às diferenças individuais e à socialização do estudante.

Duração do Curso de Educação Primária Especializada

De acordo com as normas federais pertinentes ao Curso de Pedagogia, a duração do Curso de Educação Primária Especializada é constituída do tempo necessário à execução do currículo respectivo, em ritmo que assegure aproveitamento satisfatório e se ajuste às diferentes modalidades.

Determina a Portaria Ministerial 159, de 14 de junho de 1965, em seu art. 1.º, parágrafo único, que "A duração de cada curso superior, dentre os que conferem privilégios para o exercício de profissões liberais, passa a ser fixada em horas-aula, com indicação de tempo útil e tempo total, de acordo com o quadro anexo à presente portaria". Dispõe, ainda em seus artigos 2.º e 3.º: "Art. 2.º Tempo útil é o mínimo para execução do currículo fixado para o curso". "Artigo 3.º Tempo total é o período compreendido entre a primeira matrícula e a conclusão do curso"; § 1.º O tempo total é variável e resultará, em cada caso, do ritmo com que seja feita a integralização anual do tempo útil.

147

Curso de Educação Primária Especializada

DURAÇÃO: HORAS-AULA

Tempo útil	Tempo total Integralização anual			Enquadramento Anos
	Limite mínimo	Térmo médio	Limite máximo	
2.200	440	550	733	4 anos

A fim de assegurar a plena vivência da Lei de Diretrizes e Bases, será reservado ao *treinamento em serviço*, orientado no sentido de autêntica *pesquisa-ensino* de nível superior, o crédito de 10 horas de aulas semanais. Não será computado para integralização do tempo útil o magistério primário que não tenha sido organizado em pesquisa-ensino de nível superior.

De acôrdo com o Parecer 183/66 do Conselho Federal de Educação: "os trabalhos individuais, que impliquem alguma supervisão por métodos como tutorial, estudo dirigido ou laboratório, podem e devem ser considerados para integralização de tempo útil, porque toda verdadeira aprendizagem resulta sempre de um esforço pessoal que se desenvolve em meio de estímulos não apenas verbais, como de muitas outras características; a situação configurada é que decide em cada caso".

A prática de ensino "deve ser feita em escolas da comunidade, como internatos dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu triplice aspecto de planejamento, execução e verificação. O aluno-mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, assim preparado e trazendo para a discussão experiências de seus próprios êxitos e fracassos, transformase êle no veículo contínuo da renovação dos padrões escolares do meio" (Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação).

Um décimo do número de horas-aula fixado para o curso será dedicado a *estágios supervisionados* em diversas instituições de educação primária especializada.

As *matérias fundamentais*, Desenvolvimento Humano, Psicologia, Sociologia, História e Filosofia da Educação, Administração Escolar e Supervisão serão reservadas 630 horas-aula do tempo total.

A matéria de caracterização da modalidade de ensino especializado, *currículos e programas*, abrangendo não só organização curricular como fundamentos culturais e recursos de ensino, deverá ocupar por ano o mínimo de 450 horas-aula.

Modalidades do Curso de Educação Primária Especializada

O *Curso de Educação Primária Especializada* é constituído de série de Cursos de breve duração, formando conjunto ajustado às normas estabelecidas para cursos pedagógicos pelo Conselho Federal de Educação e pelas determinações dos arts. 15 e 18 da reforma universitária brasileira de 1968:

"Art. 15. Nas universidades e estabelecimentos isolados que mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo geral, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, que terá as seguintes funções:

- a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação dos alunos;
- b) orientação para escolha da carreira;

c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores;

§ 1.º Paralelamente ao primeiro ciclo geral, serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitação intermediária de grau superior.

§ 2.º O primeiro ciclo geral e os cursos profissionais de curta duração poderão ser também ministrados em estabelecimentos especialmente criados para esse fim.

§ 3.º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento de estudos do primeiro ciclo geral nos cursos profissionais de curta duração e vice-versa.

Art. 18. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração dos cursos correspondentes a profissões regulamentadas em lei e outros necessários ao desenvolvimento nacional.

§ 1.º As universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros cursos para atender a exigências de sua programação específica ou fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

§ 2.º Os diplomas expedidos por universidades ou estabelecimentos isolados reconhecidos, correspondentes a cursos organizados na forma deste artigo e aprovados pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados de pós-graduação, serão registrados no órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura, importando em capacitação para o exercício profissional na área

abrangida pelo respectivo currículo com validade em todo o território nacional.

Exemplo de Modalidade

O Instituto de Educação do Estado da Guanabara antecipou a reforma universitária oferecendo desde 1958 uma série de cursos de especialização em educação pré-primária, iniciação escolar primária e educação de crianças excepcionais, organizados de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. Este conjunto demonstra uma das modalidades possíveis do *Curso de Educação Primária Especializada* que ora tem seu apoio legal nos arts. 15 e 18 da reforma universitária de 1968. (Sistema Estadual de Educação do Estado da Guanabara — Lei 812 — Art. 77, § 4.º; Conselho Federal de Educação, Pareceres 252/62, 291/62, 340/63 e 183/66; Portaria Ministerial número 159, de 14 de junho de 1965; Conselho Estadual de Educação do Estado da Guanabara, Portaria 177/66).

149

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GB.

Curso de Educação Primária Especializada constituído de:

<i>Cursos de Especialização</i>	<i>Duração em horas-aula</i>
Educação Pré-primária ..	1.100
Iniciação Escolar Primária	550
Educação de Crianças Excepcionais	550
Tempo total equivalente ao Curso de <i>Pedagogia</i>	2.200

Nos referidos Cursos do Instituto de Educação da Guanabara lidam os estudantes, na pesquisa e ensino de treinamento em serviço, com tôdas as fases e níveis do desenvolvimento. No estudo e na observação conhecimentos especializados se aprofundam proporcionando visão global do campo em que se inserem as várias especializações.

Os cursos de especialização desse Instituto de Educação abrangem os problemas da aptidão mental deficitária, normal e superior. Em

teoria e na prática aprendem os professores a conhecer e aplicar a individualização do ensino, que alcança, no grupo dos retardados educáveis, a maioria dos excepcionais deficitários. Por outro lado, incentiva currículo adaptado a diferenças individuais e às aptidões superiores. Nas atividades de livre escolha do Jardim de Infância e da escola elementar, crianças normais e excepcionais ajustam naturalmente sua aprendizagem ao nível de seu desenvolvimento.

Educação moral e cívica no currículo escolar

Em decorrência do Dec.-lei n.º 869, de 12/9/69, foi instituída no Ministério da Educação e Cultura uma Comissão Nacional de Moral e Cívismo, incumbida de elaborar os programas da disciplina para os três níveis de ensino.

Levamos ao conhecimento do leitor essa documentação que, além do decreto-lei e dos programas, inclui o último parecer do Conselho Federal de Educação sobre a matéria.

1. Decreto-lei n.º 869

Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

OS MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1.º do Ato Institucional n.º 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1.º

do artigo 2.º do Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, decretam:

Art. 1.º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2.º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;

b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade.

c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história.

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;

g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:

a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;

b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais.

Art. 3.º A Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1.º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira".

§ 2.º No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de "Estudo de Problemas Brasileiros", sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo.

Art. 4.º Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o artigo 5.º, e aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 5.º É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

§ 1.º A CNMC será integrada por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica.

§ 2.º Aplica-se aos integrantes da CNMC o disposto nos parágrafos 2.º, 3.º e 5.º do artigo 8.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 6.º Caberá, especialmente, à CNMC:

a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e

manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acôrdo com os princípios estabelecidos no artigo 2.º;

b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;

c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;

d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, editôras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classes e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;

e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito dêste Decreto-lei.

Parágrafo único. As demais atribuições da CNMC, bem como os recursos e meios necessários, em pessoal e material, serão objeto da regulamentação dêste Decreto-lei.

Art. 7.º A formação de professores e orientadores da disciplina "Educação Moral e Cívica", far-se-á em nível universitário, e para

o ensino primário, nos cursos normais.

§ 1.º Competirá ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação adotar as medidas necessárias à formação de que trata êste artigo.

§ 2.º Aos Centros Regionais de Pós-Graduação incumbirá o preparo de professores dessa área, em cursos de mestrado.

§ 3.º Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

§ 4.º No ensino primário, a disciplina "Educação Moral e Cívica" será ministrada pelos professores, cumulativamente com as funções próprias.

§ 5.º O aproveitamento de professores e orientadores na forma do § 3.º, será feito sempre a título precário, devendo a respectiva remuneração subordinar-se, nos estabelecimentos oficiais de ensino, ao regime previsto no artigo 111 do Decreto-lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967.

§ 6.º Até que o estabelecimento de ensino disponha de professor ou orientador, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrada na forma prevista.

Art. 8.º É criada a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica,

a ser conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem, em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica.

Parágrafo único. A CNMC proporá ao Ministro da Educação e Cultura as instruções necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo.

Art. 9.º A CNMC elaborará projeto de regulamentação do presente Decreto-lei, a ser encaminhado ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, a contar da data da publicação deste Decreto-lei.

154 Art. 10. Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 12 de setembro de 1969; 148.º da Independência e 81.º da República.

AUGUSTO HAMANN RADEMAKER
GRÜNEWALD
AURÉLIO DE LYRA TAVARES
MÁRCIO DE SOUZA E MELLO
TARSO DUTRA

2. Programas

A. Orientação Geral

1. Considerações Iniciais

1.1 — A Educação Moral e Cívica visa a levar o educando a adquirir hábitos morais e cívicos, através da consciência de *princípios* e do desenvolvimento da *von-*

tade, para a prática constante dos atos decorrentes, fazendo-o *feliz e útil à comunidade*.

1.2 — O Decreto-lei 869/69 estabelece a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica em todos os graus e ramos de escolarização, quer como *disciplina*, quer como *prática educativa*. Isso equivale à exigência de enunciação, pelo educador, e de conscientização, pelo aluno, dos princípios (*disciplina*) e da prática educativa conseqüente de atos morais e cívicos, na busca de condicionamentos sadios, que estabeleçam os hábitos desejados.

1.3 — A consciência dos *princípios*, conjugada com o fortalecimento da *vontade*, leva à formação do caráter e éte origina o comportamento do *homem moral* e, conseqüentemente, do *homem cívico*.

1.4 — Mas, sobretudo, o diploma legal em tela mostra compreender que aspectos deficientes da Educação Moral e Cívica, nas últimas décadas, devem ser atribuídos à aceitação do neutralismo no campo moral. Disso resultou o avanço do materialismo, impulsionado por ideologias estranhas às aspirações dos brasileiros e aos interesses da Nação. Conseqüentemente, o Decreto-lei 869/69 fixou bases filosófico-teístas, aconfessionais, à Educação Moral e Cívica, mantendo fidelidade à Constituição do Brasil (Preâmbulo) e dando alicerces à democracia brasileira. Dêse modo, orientou e favoreceu a ação dos educadores na formação de circunstâncias para a criação, pelo educando, de valores subjetivos, imutáveis, imprescindíveis à

vitalidade das instituições que integram a Pátria, tais como: Família, Escola, Justiça, Igrejas, Fôrças Armadas. Permitiu que o desenvolvimento econômico-social desejado tenha bases no desenvolvimento espiritual e moral tão necessário no indivíduo e na sociedade.

1.5 — Leva, outrossim, o Decreto-lei 869/69 sua influência a tôda a educação brasileira, ao fixar, no parágrafo único do art. 2.º, que as suas bases filosófico-constitucionais deverão motivar “a ação nas respectivas disciplinas de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado...” Em decorrência, a totalidade dos currículos, considerados êsses em sua conceituação mais ampla, deve ser reexaminada para que se impregne das mencionadas bases.

1.6 — Enseja, ainda, ação interdisciplinar, bem como o desenvolvimento de vivências extraclases com irradiações na comunidade.

2. *Objetivo Geral*

Fixar prescrições sôbre os currículos e estabelecer programas básicos da disciplina Educação Moral e Cívica, em todos os níveis do ensino, de modo que:

— visem à formação ou aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores espirituais e morais da nacionalidade; e

— conduzam, no seu conjunto, ao cumprimento da finalidade fixada pelo seu Regulamento:

“a) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e morais da nacionalidade;

b) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;

c) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

d) a formação no indivíduo de hábitos de conduta conformes à lei moral, através do fortalecimento da vontade;

e) o fortalecimento da unidade nacional, e do sentimento de solidariedade humana com alicerce na fraternidade universal;

f) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos da sua história;

g) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País, com vista à participação no processo do seu desenvolvimento integral: espiritual, moral e material, do indivíduo e da sociedade;

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade;

i) o fortalecimento do espírito democrático, de modo a preservá-lo de ideologias materialistas e contrárias às aspirações dos brasileiros e aos interesses nacionais; e

j) o preparo do cidadão, inclusive o da Mulher, para o exercício

das atividades cívicas, com fundamento no caráter, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum."

3. *Idéias Básicas*

3.1 — Impregnar todos os assuntos dos programas, básicos e analíticos, e sempre que possível explicitamente, das bases filosófico-constitucionais do item 2. Nesse sentido, o Homem deve ser considerado no seu todo psicossomático, isto é, *espírito* e *matéria* e não apenas *matéria* e, com essa premissa, ser levado a realizar-se como *persona humana* e a ser útil à *sociedade*. E, ainda, deve ser evitada a tendência de apenas colocar prescrições isoladas referentes à religião em contexto materialista ou social-radical, erro facilitado pelo ultrapassado neutralismo no campo moral e filosófico-pedagógico. Assim, por exemplo, não bastaria dizer em livro de Educação Moral e Cívica, que se afirmasse teísta, que a constituição da família origina deveres para com a sociedade, mas sim que "a constituição da família origina deveres para com Deus, para com a consciência individual e para com a sociedade."

3.2 — Idealizar a *Religião* (considerada no aspecto etimológico-semântico de religação da criatura ao seu Criador e não com o sentido confessional), a *Moral* e o *Civismo* como formando três círculos concêntricos, sendo exterior o da *Religião*, médio o da *Moral* e interior o do *Civismo*. Dêse modo, os deveres, direitos e atos cívicos fazem parte de grupos maiores de deveres, direitos e atos morais, e a moral vincula-se a princípios permanentes, originários de Deus.

3.3 — Levar o educando a compreender que há valores eternos, perenes, *permanentes*, imutáveis, verticais, criados pelo espírito, e valores mutáveis, *transitórios*, horizontais, inováveis e renováveis com a sociedade em mudança, influenciados ou mesmo produzidos apenas pela inteligência, através da ciência e da tecnologia; que os valores em mudança devem ser aceitos e mesmo estimulados, desde que não se oponham aos valores permanentes. Conseqüentemente, a *tradição*, envolvendo valores permanentes e transitórios, deve sempre ser respeitada, propagada quanto aos valores eternos e alterada quanto aos valores em mudança, na direção do verdadeiro *progresso* — espiritual, moral e material, do indivíduo e da sociedade.

3.4 — Considerar que a Educação Moral e Cívica diz respeito, fundamentalmente, ao sujeito, aos valores permanentes que formam o caráter, e, portanto, ao Homem Moral e ao Homem Cívico; utiliza-se do ensino para o conhecimento dos princípios que a conformam e dos direitos, deveres e atos morais e cívicos. A Educação, acompanhando o homem desde o seu nascimento, desdobra-se em aspectos distintos (conquanto não independentes, pela inexistência atual de barreiras de tempo e de espaço): educação do lar, da escola, da comunidade. Assume, em cada um desses aspectos, várias modalidades, conforme se focalize, no momento educativo, este ou aquele atributo do homem — o espiritual, o moral, o intelectual ou o físico. Em tôdas as modalidades, no entanto, avulta, na Educação, e sobretudo na Educação

Moral e Cívica, a que se ocupa dos valores espirituais e éticos do homem e dos fatos morais, pois que apresentam conteúdo relacionado com os ideais do homem e sua conduta, impregnado de amor, bondade, justiça, liberdade, sentimento do dever, lealdade, responsabilidade, capacidade de renúncia e solidariedade.

3.5 — Entender que a Educação Moral e Cívica não é de responsabilidade apenas da escola. Todo esforço deve ser feito para que influencie igualmente a educação assistemática, realizada dentro da comunidade, de modo que essa influência se estenda e se prolongue no tempo e no espaço.

3.6 — Compreender, especialmente:

que a tarefa do aperfeiçoamento do ser humano é processo particular, íntimo, mas sujeito aos influxos da sociedade onde vive o homem, quer quanto a valores permanentes, quer quanto a valores transitórios;

que o homem informa a sociedade, ambiente natural de existência e aprimoramento, colocada em seu caminho para chegar a Deus; e a sociedade está voltada para o homem, sua principal razão de ser. Na tarefa ingente e fatigante do seu aperfeiçoamento, recebe as dívidas do Criador e a contribuição dos seus semelhantes. Responsável, deve responder com quota especial de esforço, através de uma vida reta e de participação social, nela incluída a vivência da cidadania;

que, no trabalho de informação da sociedade, o homem descobre o regime ideal de convivência com

seus semelhantes, aproximando-se progressivamente, daquela organização política que oferece as melhores condições para sua realização individual — a Democracia; e

que a Educação Moral e Cívica é necessária e importante durante todo o processo de maturação do homem, pois que, dentro das bases que lhe são fixadas, torna o educando capaz de realizar-se como pessoa, formando-lhe o caráter; de integrar-se no meio em que vive (lar, escola, comunidade, Pátria, mundo); de tornar-se participante responsável da sociedade.

3.7 — Considerar, em síntese, que o conceito de civismo deve ter em vista os três aspectos fundamentais — CARÁTER, PATRIOTISMO e AÇÃO. *Caráter* — com base na moral, originária da ética tendo por fonte DEUS (Constituição do Brasil, Preâmbulo). *Amor à Pátria* — e às suas tradições com capacidade de renúncia. *Ação* — intensa e permanente em benefício do Brasil.

3.8 — Na escolha dos assuntos para os diferentes graus curriculares, deve ter-se em conta, sempre que possível, o conhecimento da realidade brasileira, com vista à formulação correta da problemática nacional, o que ensejará a construção e o aprimoramento da sociedade, nos moldes peculiares à nossa cultura. Dêsse modo, a cidadania, conscientemente exercida em bases morais e cívicas legitimamente definidas, será garantia à integridade dos valores permanentes da tradição, bem como estímulo à inovação. Tornar-se-á instrumento eficaz de preservação do patrimônio espiritual de nossa for-

mação, historicamente cristã, e constante motivação ao desenvolvimento econômico e social do Brasil, a caminho de seu destino de grandeza entre as demais nações do mundo.

4. Fontes Legais:

— Constituição do Brasil, com a redação da Emenda Constitucional n.º 1, de 17-10-1969;

— Decreto-lei n.º 869, de 12-9-1969, sobre Educação Moral e Cívica;

— Projeto do Regulamento do Decreto-lei n.º 869/69, em elaboração na CNMC;

— Lei n.º 4.024, de 20-12-1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

158

— Instruções Reguladoras do Curso aberto no MEC para a escola de um Guia de Cívismo, aprovadas pelo Ministro da Educação e Cultura e publicadas no *Diário Oficial* da União de 8-4-1968.

B. Prescrições para a Estruturação dos Currículos

A disciplina Educação Moral e Cívica, obrigatória em todos os sistemas, graus e ramos de escolarização, deverá ser ministrada com as características a seguir:

a) *Continuidade* — em tôdas as séries constantes dos diferentes cursos.

b) *Intensidade* — a ser dosada de modo que:

— os assuntos referentes à formação ou aperfeiçoamento do *homem*

moral, objetivando o caráter e a progressiva formação do *homem cívico* devem constar de tôdas as séries;

— os assuntos referentes à formação final do *homem cívico*, nêles incluída a organização sócio-político-econômica do País, devem ser reservados às últimas séries dos diferentes cursos.

C. Programa Básico no ensino primário

1. Objetivos Específicos

Deverão ser levados em consideração:

a) a adequação dos assuntos às condições de idade, e outras;

b) o tratamento conjunto dos aspectos referentes à Moral e ao Cívismo aqui apresentados separadamente, sempre que necessário ou aconselhável, porquanto basicamente indissociáveis.

1.1 — REFERENTES À MORAL:

— levar à compreensão do respeito a Deus e do amor à Família;

— fazer compreender a necessidade da Religião, para a aproximação da criatura ao Criador e para formar as bases da Moral;

— conduzir ao entendimento da dignidade da criatura humana, ao conseqüente respeito aos semelhantes e à solidariedade com êles;

— formar e aperfeiçoar o caráter;

— fazer compreender os direitos e deveres morais do homem;

— levar à compreensão de que a liberdade é vinculada à responsabilidade, obtida através da consciência formada à luz de valores espirituais e morais;

— conduzir à construção de uma correta escala de valores;

— tornar o educando capaz de agir em consequência de adequada formação do caráter.

1.2 — REFERENTES AO CIVISMO:

— conduzir ao amor da grande instituição Pátria Brasileira, mediante o conhecimento dos seus ideais, história, ambiente físico e problemas, considerando-a como Lar, Terra e Mãe;

— fazer conhecer e valorizar os símbolos nacionais, as tradições brasileiras, os episódios marcantes e os grandes vultos da história pátria;

— levar ao conhecimento dos direitos e deveres cívicos;

— fazer conhecer a comunidade em que vive o educando;

— dar a conhecer, em linhas básicas, a organização sócio-político-econômica do País;

— incentivar a participação nos problemas comunitários ao seu alcance;

— tornar o educando capaz de agir com responsabilidade cívica, movido pelo caráter e por um patriotismo consciente.

2. Meios para a consecução dos objetivos fixados:

2.1 — CONSIDERAÇÕES GERAIS

As desejadas auto-realização, integração e participação consciente condicionam-se a um desenvolvimento global e integral do educando. O lar, a religião, a escola e a sociedade precisam propiciar à criança condições que lhe permitam desenvolver-se harmoniosamente nos aspectos espiritual, moral, intelectual, emocional, físico e social. A integração interna e a integração externa são processos interdependentes.

Conclui-se, pois, que, no caso específico de pretender-se oferecer à criança uma Educação Moral e Cívica adequada dentro do sistema formal do ensino, na escola primária, é imperioso que essa escola dê atendimento eficiente ao educando, dos pontos de vista formativo e informativo.

Concomitantemente, a escola deve entrosar-se com a família e a comunidade, já que tôdas cooperam na formação e aperfeiçoamento da pessoa humana e fazem parte de um mesmo processo de dinâmica social.

2.2 — EXPERIÊNCIAS E METODOLOGIA

A consecução dos objetivos em vista condiciona-se à utilização da metodologia adequada.

A simples apresentação teórica e expositiva de princípios, normas, fórmulas, leis e fatos, sendo necessária, não é, contudo, suficiente. O educando deve ser levado, em situações reais e de acôrdo com as suas virtualidades, a observar, re-

fletir, pesquisar, criticar, decidir e fazer. A escola deve dispor de instituições extraclases, como cooperativa, banco escolar, biblioteca, clube agrícola, jornal e outras; promover campanhas cívicas; realizar festas e exposições. Os educandos devem participar de tôdas essas atividades, revelando atitudes e estabelecendo hábitos desejáveis. A família e a comunidade entram-se com a escola e os discentes participam da solução dos problemas comunitários a seu alcance.

Se a escola apresenta um ambiente de respeito, trabalho, ordem e responsabilidade, as noções de hierarquia, autoridade e autodisciplina dos alunos emergem naturalmente.

Os educadores por excelência — pais e mestres — encontram sua melhor forma de educar pelo exemplo que ofereçam ao educando.

2.2.1 — Formação e aperfeiçoamento do caráter

Côncio da fundamentalidade do bom exemplo dos pais, mestres e líderes, capaz de constante auto-crítica, de dar de si, de amar, de aprovar e elogiar, de revelar perfeito equilíbrio emocional, sempre temente a Deus, amigo da família, solidário e compreensivo com o próximo, o verdadeiro educador não esquecerá que a criança, qual chapa fotográfica virgem, gravará as reais disposições de caráter e emocionais dos mestres. Mas, sobretudo, revelará compreensão para o desenvolvimento e as experiências do educando.

Os aspectos morais dos fatos da vivência cotidiana devem ser ade-

quadamente explorados para a formação da escala de valores do educando, uma das sínteses da experiência humana.

2.2.2 — Educação para a cidadania

A escola primária forma bons cidadãos quando se transforma em microsociedade, na qual as crianças têm oportunidade, de acôrdo com as suas condições, de praticar a cidadania.

Deverão ser dadas ao aluno participação e responsabilidade nas atividades escolares.

O Centro Cívico Escolar, sob a assistência de um elemento docente designado pelo diretor do estabelecimento, terá sua diretoria eleita pelos alunos, que, assim, aprendem a votar e se iniciam no processo democrático. Através dêle, os educandos comemoram as grandes datas cívicas, prestam culto aos símbolos nacionais e desenvolvem o amor pelo Brasil.

3. *Assuntos a serem tratados nas diferentes séries*

Através do exemplo, com uso de métodos e recursos adequados, e em situação de experiência, os alunos devem ser levados, de acôrdo com as condições de idade, a fixar ideais e a adquirir conhecimentos, atitudes e hábitos condizentes com uma perfeita formação moral e cívica. Inclui-se nessa formação o conhecimento, adequado à faixa etária, da organização sócio-político-econômica do País.

Deverão ser tratados nas várias séries do ensino primário os aspectos seguintes, a serem desenvolvi-

dos de acôrdo com uma seqüên-
cia de complexidade:

I

— Deveres do ser humano para
com Deus e o próximo.

— Necessidade de uma Religião
para situar o homem no Universo
e para o estabelecimento de uma
correta escala de valores.

— O valor da oração como contato
entre a criatura e o Criador.

— Espírito e matéria. O princípio
da identidade do ser humano, ape-
sar da mutabilidade física.

— Hierarquia de valores. Valores
permanentes e valores transitórios.
A construção de uma escala de
valores, como uma das melhores
conquistas do homem.

— As tradições religiosas da Na-
ção brasileira, na herança dos seus
três grupos étnicos.

II

— A formação do caráter — esta-
belecimento de princípios e forta-
lecimento da vontade.

— O civismo como caráter, patrio-
tismo e ação.

— O homem moral e o homem cí-
vico. As virtudes morais e cívicas.

— O valor da renúncia na cons-
trução da civilização.

III

— A família como instituição. Os
valores permanentes que permitem
sua existência: amor e renúncia.

— O papel da família na forma-
ção do caráter.

— A dignidade da criatura huma-
na; o respeito e obediência aos pais
e mestres; o respeito aos colegas;
a boa vizinhança.

— Autoridade na família e na es-
cola.

— Ordem e higiene.

IV

— O sentido de comunidade. A
interdependência no lar, na escola
e no ambiente comunitário.

— O trabalho como fator necessá-
rio à estruturação da dignidade
humana e à construção do bem
comum.

— Vantagens morais e físicas da
solidariedade e da cooperação. 161

— O papel da escola na comuni-
dade.

— Contribuição, individual e cole-
tiva, para a felicidade pessoal e
para o progresso da comunidade.

V

— Relação entre comunidades.
Comunidade urbana.

— Necessidade de leis. Necessida-
de de governo.

— Pátria, comunidade nacional —
ambiente físico, história, proble-
mas, ideais e anseios.

— Símbolos da Pátria. Tradições.
Episódios e grandes vultos da his-
tória brasileira. Valores criados
pelos heróis brasileiros.

- Conjuntura e anseios nacionais
- causas, interligações, soluções.
- Noções preliminares da organização sócio-político-econômica do País.

VI

- Responsabilidade do cidadão pela defesa da propriedade pública. O bem comum.
- Responsabilidade do brasileiro para com a Segurança Nacional.
- Direitos e deveres do cidadão.
- O trabalho como um direito do homem e um dever social.
- Dever do cidadão de trabalhar para o desenvolvimento pátrio e participar da solução dos problemas ao seu alcance.
- Características de um sistema democrático de governo; fundo e forma.

162

VII

- Deveres e direitos fundamentais do Homem.

D. Programa Básico no Ensino Médio

1. *Objetivos específicos*

Deverão ser levados em consideração:

- a) a adequação dos assuntos às condições de idade, e outras.
- b) o tratamento conjunto dos aspectos referentes à Moral e ao Cívismo, aqui representados sepa-

radamente, sempre que necessário ou aconselhável, porquanto basicamente indissociáveis.

1.1 – REFERENTES À MORAL

Ciclo ginásial

- levar à compreensão da harmonia do Universo. Deus e o mundo. O Criador e a criatura;
- focalizar o espírito religioso do brasileiro e, conseqüentemente, sua compreensão da dignidade do homem e do amor à liberdade;
- fazer sentir o valor da solidariedade humana;
- fazer compreender a necessidade de vincular a Moral à Religião;
- ministrar noções de Axiologia. Valores permanentes, criados pelo espírito; valores efêmeros, produtos de desequilíbrio; valores produzidos pela inteligência através da ciência e da tecnologia;
- levar à construção de uma correta escala de valores;
- mostrar que as instituições são o alicerce da nacionalidade. Família, Religião, Justiça, Forças Armadas, Pátria;
- aperfeiçoar o caráter;
- fazer compreender os direitos e deveres morais do homem;
- levar ao entendimento de que a liberdade é vinculada à responsabilidade, obtida através da consciência, inspirada em valores permanentes;

— tornar o educando capaz de agir em consequência de adequada formação do caráter.

Ciclo colegial

— levar à compreensão da harmonia do Universo. O Criador e a criatura. A pessoa humana;

— fazer compreender o significado da Religião na dignificação do ser humano e no estabelecimento das bases da Moral;

— ministrar noções de Axiologia. Valores subjetivos e valores objetivos: valores permanentes e valores efêmeros;

— levar ao entendimento de que a construção e realização de uma correta escala de valores sintetizam o esforço moral do homem;

— evidenciar o significado dos atos humanos, seus fins e moralidade. As virtudes morais;

— mostrar que as instituições alicerçam a Nação e Pátria — Família, Religião, Justiça, Forças Armadas;

— aperfeiçoar o caráter;

— fazer compreender os direitos e deveres morais do homem;

— demonstrar a necessidade do equilíbrio entre a autoridade e a liberdade com responsabilidade, obtida através da consciência individual e inspirada em valores permanentes;

— tornar o educando capaz de agir em consequência de adequada formação do caráter.

1.2 — REFERENTES AO CIVISMO

Ciclo ginásial

— conduzir ao amor da Pátria Brasileira, mediante o conhecimento dos seus ideais, história, grupos étnicos formadores, ambiente físico e problemas, considerando-a Lar, Terra e Mãe;

— possibilitar o conhecimento dos símbolos nacionais, o respeito por eles e seu devido uso;

— levar ao conhecimento dos deveres e direitos cívicos;

— levar à admiração dos grandes vultos, construtores do Brasil, através dos valores criados, das obras executadas e de resumos biográficos;

— conhecer as instituições brasileiras e os principais aspectos da estrutura política e econômica do País;

— levar ao conhecimento dos mais importantes problemas brasileiros e da comunidade e à participação do educando nos que estejam ao seu alcance;

— fazer compreender que, cada vez mais, os destinos do Brasil estão ligados aos destinos do mundo, sobretudo do mundo ocidental;

— dar noções dos principais sistemas sociais contemporâneos;

— a democracia, espiritualista, e o comunismo, ateu;

— levar ao conhecimento e amor à democracia como filosofia de vida e regime político;

— tornar o educando capaz de agir com responsabilidade cívica, movido pelo carácter e pelo patriotismo consciente.

Ciclo colegial

— conduzir ao amor da Pátria Brasileira, mediante o conhecimento dos seus ideais, história, grupos étnicos formadores e ambiente físico, considerando-a Lar, Terra e Mãe;

— levar ao conhecimento dos deveres cívicos;

— levar ao respeito dos grandes construtores da nacionalidade, através das obras executadas e das qualidades de carácter;

— acentuar o conhecimento e uso dos Símbolos Nacionais;

164

— resumir a organização sócio-político-económica do Brasil;

— levar ao conhecimento dos principais problemas brasileiros e da comunidade e à participação nos que estejam ao alcance do educando;

— compreender que o destino do Brasil cada vez mais se vincula ao destino do mundo, sobretudo do mundo ocidental;

— fazer compreender a necessidade de obtenção do desenvolvimento integral do Brasil — espiritual, moral, económico, técnico-científico e social;

— confrontar sistemas sociais contemporâneos: a democracia, espiritualismo, e o comunismo, ateu;

— levar ao conhecimento e amor à democracia, como filosofia de vida e regime político;

— tornar o educando capaz de agir com responsabilidade cívica, movido pelo carácter e pelo patriotismo consciente.

2. *Meios para a consecução dos objetivos fixados*

2.1 — CONSIDERAÇÕES GERAIS

O aperfeiçoamento do carácter, através da consciência dos valores espirituais e morais, e o fortalecimento da vontade, bem como a conseqüente formação cívica para o exercício consciente da cidadania, devem constituir objetivos básicos da escola de ensino médio. Ainda aqui, o lar, a religião, a escola e a sociedade integram-se para o desenvolvimento global e harmonioso do adolescente e do jovem, nos aspectos espiritual, moral, intelectual, emocional, físico e social.

Continua a necessidade de entrosamento entre a escola, a família e a comunidade.

Com base no carácter bem formado, ao estabelecer circunstâncias para que o educando possa criar valores permanentes, é oportuno iniciá-lo nos princípios que regem a vida coletiva, informando-o da organização sócio-político-económica do País. É a ocasião de levá-lo a conhecer e desejar a Democracia, uma vez que pode compreendê-la como filosofia e estilo de vida, bem assim como regime político. É o momento de prepará-lo na prática de processos demo-

cráticos, inculcando-lhe o ideal de servir à sociedade com capacidade de renúncia, e influir nos destinos da comunidade e da Pátria.

Ao mesmo tempo, a formação do caráter bem realizada e o estabelecimento das bases do civismo, com o estudo da *terra*, do *homem* e das *instituições nacionais*, motivarão o futuro cidadão para participar, com responsabilidade e adequadamente, do desenvolvimento integral do País, nêle incluído e sócio-econômico. Prepará-lo-ão para impulsionar o progresso do Brasil, no seu esforço desenvolvimentista atual.

Na faixa etária caracterizada pela passagem da adolescência para a juventude, a educação assistemática, desenvolvida através dos meios de comunicação de massa — TV, rádio, cinema, teatro, revistas, jornais — é de suma importância. Pode êsse aspecto da Educação, pelo qual a comunidade é responsável, perturbar profundamente o esforço educacional, no campo moral e cívico, da família e da escola. A sociedade, pelos seus líderes de direito, deve ter muito em conta essa realidade. Mas nenhuma desculpa devem os pais e mestres alegar para o descumprimento de qualquer das suas responsabilidades perante o adolescente e o jovem.

2.2 — EXPERIÊNCIAS E METODOLOGIA

A metodologia indicada no ensino primário, com a devida adequação, será mantida no ensino médio, a fim de que o aperfeiçoamento moral e a formação cívica do educando lhe despertem ideais

nobres e vontade de realizá-los, assim como o habilitem a participar eficientemente da vida comunitária.

As diversas atividades iniciadas na escola primária devem ter continuidade no ensino médio, uma vez que propiciam ao aluno a vivência de tarefas a serem exercidas na vida prática.

Dessa forma, o respeito ao mestre e à dignidade dos companheiros e o desejo de colaborar no bem comum permitirão a habilitação para os processos democráticos.

O exercício da autodisciplina e a prática do autogoverno deverão intensificar-se gradualmente no nível médio.

Tôdas as atividades curriculares, nelas incluídas as diferentes disciplinas e as práticas educativas, dentro e fora da sala de aula, bem como o indispensável exemplo dos mestres, necessitam voltar-se para a desejada formação moral e cívica do educando.

165

2.2.1 — Formação e aperfeiçoamento do caráter

Como no ensino primário, ainda é fundamental o exemplo dos pais, mestres e líderes da comunidade na formação e aperfeiçoamento do homem moral. Também a compreensão para o desenvolvimento e para as experiências do educando é muito importante, máxime na fase de transição do adolescente para o jovem, com as peculiaridades características.

O educando deve ser levado a usar a liberdade com responsabilidade,

alicerçada não apenas em princípios intelectualistas, mas na consciência bem formada, capaz de estabelecer freios internos para a conduta altruística e nobre. Disso resultará permanente autodisciplina.

2.2.2 — Educação para a cidadania

Os aspectos da escola identificados com os de uma microsociedade, na qual os adolescentes e jovens têm oportunidade de praticar a cidadania, permitem a formação de bons cidadãos.

O aluno deve ser levado a participar das atividades escolares, assumindo as responsabilidades decorrentes.

O Centro Cívico Escolar, sob a assistência de um elemento docente designado pelo diretor do estabelecimento, terá a sua diretoria eleita pelos alunos. Através dêle, os educandos comemoram as grandes datas cívicas, reverenciam os grandes vultos brasileiros, prestam culto aos símbolos nacionais e desenvolvem o amor à Pátria.

O voto, como vivência de cidadania, mediante a escolha consciente de representantes e a observação subsequente da atuação dos eleitos, leva o educando à idéia da responsabilidade envolvida no uso do sufrágio universal. O dever e o direito de votar, que lhe são atribuídos, constituem exemplos vivos de participação e afirmação.

3. *Assuntos a serem tratados nas diferentes séries*

Com o uso de métodos e recursos adequados, em situação de expe-

riência, influenciados pelo exemplo dos pais e mestres, assim como pelo ambiente escolar e da comunidade, os alunos devem ser levados, de acôrdo com as condições de idade e outras, a fixar ideais e a adquirir conhecimentos, atitudes e hábitos condizentes com uma correta formação moral e cívica. Inclui-se nessa formação o conhecimento sumário, adequado à faixa etária, da organização sócio-político-econômica do País. A disciplina *Organização Social e Política Brasileira*, a ser ministrada também com as mesmas bases filosófico-constitucionais espiritualistas, complementará a formação.

Os aspectos seguintes, com estrutura análoga à de unidades didáticas, devem ser desenvolvidos de acôrdo com uma seqüência de complexidade.

3.1 — CICLO GINASIAL

I

— A harmonia do Universo (Unidade na diversidade). Deus e o mundo.

— Conceito de Homem — Espírito e matéria.

— Conceito de Religião — religião da criatura ao Criador. Respeito a tôdas as formas de religião, como diferentes caminhos. O significado da oração.

— Religiosidade, dignidade da criatura humana, direito à liberdade.

— A Religião como base da Moral.

— Liberdade com responsabilidade. Liberdade com Deus.

II

— O caráter. Sentido moral: firmeza de convicções e fortaleza de vontade. A formação do caráter.

— O homem moral e o homem cívico. O bom cidadão.

— Noções de Axiologia. Valores subjetivos e valores objetivos; permanentes e efêmeros. Escala e hierarquia de valores.

— Virtudes morais e virtudes cívicas. O hábito.

— Deveres e direitos morais; deveres e direitos cívicos.

III

— Elementos básicos de nacionalidade.

— A terra; características e peculiaridades de ordem econômica e social.

— O homem. Os grupos étnicos formadores.

— As Instituições, caracterizadas por valores permanentes. Família, Igrejas, Forças Armadas, Estado. Instituições culturais.

IV

— A Constituição do Brasil. Suas bases filosófico-teístas, aconfessionais. Consequências na Educação.

— Características jurídicas. Os Três Podéres.

— Segurança Nacional. Forças Armadas. Direitos e garantias individuais.

— A ordem econômica e social. O trabalho e a propriedade, pressupostos jurídicos do desenvolvimento nacional.

— A família, a educação e a cultura.

— A democracia brasileira, como filosofia e estilo de vida e como regime político.

V

— A Pátria Brasileira: ideais, características físicas e históricas.

— Vultos nacionais; valores criados que inspiram a ação construtiva.

— Os símbolos nacionais; conhecimento e uso.

— O Voto e o Serviço Militar.

— O Civismo como caráter, patriotismo e ação.

VI

— Síntese da organização sócio-político-econômica do Brasil.

— Principais problemas brasileiros e da comunidade. Possibilidades de participação do educando.

— Relação entre pessoa, família e comunidade.

VII

— O Brasil e o mundo. Integração no mundo ocidental. Relações internacionais.

VIII

— Noções das principais estruturas sociais contemporâneas. A democracia, espiritualista; e o comunismo, ateu.

— A necessidade de a democracia alicerçar-se em valores espirituais e morais, para o uso da liberdade responsável.

3.2 — CICLO COLEGIAL

I

— A harmonia do Universo (Unidade na diversidade). Deus e o mundo. Autoridade e Liberdade.

— Conceito de Homem. Espírito e matéria. A pessoa humana.

168 — Conceito de Religião — religião da criatura ao Criador.

— Deus, ética, moral.

— Religiosidade, dignidade humana, liberdade.

— Fundamentos da liberdade — responsabilidade com base em valores espirituais e morais.

— Necessidade da Religião na dignificação do homem e para as bases da Moral.

II

— Noções de Axiologia. Valores subjetivos e valores objetivos; valores permanentes e valores efêmeros.

— Escala e hierarquia de valores.

— Atos humanos; seus fins e moralidade.

— As virtudes morais e as virtudes cívicas. O hábito.

— Deveres e direitos morais; deveres e direitos cívicos.

III

— Elementos básicos da nacionalidade.

— A terra; principais características.

— O homem. Os grupos étnicos formadores e as suas contribuições. Raízes culturais. Características do homem brasileiro.

— As instituições, caracterizadas por valores permanentes.

— Família, Igrejas, Escola, Trabalho, Justiça, Forças Armadas, Estado; instituições culturais.

— O espírito religioso do brasileiro; origem e evolução.

— A estrutura social brasileira. Características da população; crescimento.

IV

— A Constituição do Brasil: síntese das aspirações dos brasileiros e dos interesses nacionais.

— As bases filosófico-teístas, aconfessionais, da Constituição; consequências. As bases da educação nacional.

— Características jurídicas da Constituição. Federação e regime representativo. Os Poderes — legislativo, executivo e judiciário. A Segurança Nacional. As Forças Arma-

das. A nacionalidade. Os direitos políticos, direitos e garantias individuais; suspensão ocasional. A ordem econômica e social. O trabalho e a propriedade, pressupostos jurídicos do desenvolvimento nacional. A família, a educação e a cultura.

— As responsabilidades do homem na sociedade. Atos ilícitos; crime e contravenção.

— A democracia brasileira, como filosofia de vida e regime político.

V

— A Pátria Brasileira; ideais, características físicas e históricas.

— Vultos nacionais; qualidades de caráter que inspiram a ação construtiva.

— Os Símbolos Nacionais; seu uso.

— Segurança Nacional. As Forças Armadas.

— O Voto e o Serviço Militar — expressões de civismo.

— O Civismo como caráter, patriotismo e ação.

VI

— Síntese da organização sócio-político-econômica do Brasil.

— Principais problemas brasileiros e da comunidade. Possibilidades de participação do educando.

— Estrutura social brasileira — seus aspectos religiosos, éticos e morais.

— O trabalho e a justiça social do Brasil.

— A necessidade de acelerar o desenvolvimento econômico, no quadro do desenvolvimento integral-espíritual, moral e material.

— Interdependência de educação e desenvolvimento; perspectiva da juventude.

VII

— O Brasil e o mundo. A realidade atual; o extraordinário incremento populacional e a melhoria dos meios de comunicação.

— A integração no mundo ocidental.

VIII

— As principais estruturas sociais contemporâneas: a democracia, espiritualista; o comunismo, ateu.

— A necessidade de a democracia alicerçar-se em valores espirituais e morais para o uso da liberdade responsável.

— A falácia do comunismo: negação da liberdade social.

IX

— Deveres e direitos fundamentais do Homem.

— A Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU) e a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (OEA); bases filosóficas respectivas.

E. Programa Básico do Ensino Superior

(Cursos de graduação, pós-graduação e especialização)

ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS

1. *Objetivos específicos:*

— aprimorar o caráter e aprofundar conhecimentos com vista à formação completa do homem moral e do cidadão, levando-o ao amor a Deus, ao próximo e à Pátria, assim como à ação decorrente;

— analisar as características dos fatores básicos da realidade brasileira — o homem, a terra e as instituições, de modo que sejam bem compreendidos os problemas nacionais e, sempre que possível, estudadas as soluções convenientes;

— estudar os principais aspectos da conjuntura nacional, buscando-lhes o inter-relacionamento;

— integrar análises e precisar conceitos sobre as características do homem e da sociedade brasileira, com base na compreensão correta da pessoa humana;

— atualizar conhecimentos e métodos visando à ação em favor do desenvolvimento integral — espiritual, moral, material e social da Nação —, globalmente e em suas diferentes áreas;

— desenvolver o espírito de pesquisa do ponto de vista filosófico, sobre os valores e os comportamentos humanos, em perspectiva religiosa (aconfessional), ética e humanística; e, em nível de análise científica, sobre os principais

problemas brasileiros, visando a obter, sempre que possível, soluções realistas;

— incentivar a participação esclarecida no contexto sócio-político nacional e mundial.

2. *Meios para a consecução dos objetivos visados*

2.1 — CONSIDERAÇÕES GERAIS

O aprimoramento do caráter, pela compreensão da necessidade de vivência dos valores espirituais e morais, para o bom uso da liberdade e para a felicidade individual, bem como o completamento da formação cívica, para o exercício consciente da cidadania, continuam a ser o objetivo geral visado.

O conhecimento da conjuntura brasileira, sem deixar de situá-la no quadro mundial, com a busca de soluções adequadas aos seus problemas, facultará a líderes em final de formação participar intimamente do esforço para o desenvolvimento integral do Brasil, em todos os campos de atividade.

Em particular, a compreensão da Democracia como filosofia de vida, de bases espiritualistas, e como regime político levará o cidadão a amá-la, desejá-la e buscar-lhe o aperfeiçoamento, com a formação de circunstâncias para o bom uso individual e coletivo da liberdade que lhe é inerente. Desenvolvimento sócio-econômico em bases morais, com a condenação do egoísmo, dos privilégios, das discriminações, da subversão e da corrupção.

Progresso em harmonia com Deus e, portanto, respeito consciente à dignidade do ser humano.

2.2 — EXPERIÊNCIAS E METODOLOGIA

Todos os assuntos devem ser enfocados em visão ampla da *Política Nacional* e ordenados nos campos em que se manifesta o *Poder Nacional*, sem esquecimento de sua interdependência.

O programa básico deve ensinar grande flexibilidade nos programas analíticos, permitindo-lhes evoluir de modo a se articularem periodicamente com a realidade brasileira, da qual constituirão verdadeiros "termômetros".

O estudo dos problemas brasileiros e as soluções aventadas devem ser impregnados das bases filosófico-constitucionais expostas no art. 2.º do Decreto-lei n.º 869/69 e esclarecidas no seu Regulamento. Isso importará em considerar, sempre, aspectos expostos no campo psicossocial.

Os conhecimentos e informações serão ministrados pelo professor, sobretudo com a realização de *palestras* (não formais), sempre que possível com o emprêgo de meios audiovisuais, e seguidas de *debates* que permitam a participação do aluno.

Considerando-se o vulto e a especialização dos assuntos e a necessidade de permanente atualização e interpretação dos fatos da conjuntura em desenvolvimento, deverão ser utilizados, quando aconselhável, conferencistas especialmente convidados. Evidentemente, deve-

rão eles aceitar as bases filosóficas do Decreto-lei n.º 869/69.

Visitas a diferentes instituições e organizações complementarão, com objetividade e realismo, as análises necessárias.

A participação do educando realizar-se-á através de debates, pesquisas e outras atividades, entre as quais a realização de Simpósios e Trabalhos de Grupo, sob orientação do professor.

As pesquisas, preferencialmente, versarão sobre assuntos vinculados aos cursos freqüentados pelo educando.

Na medida do possível, deve ser estimulado o exercício da liderança: Trabalhos de Grupo, visitas, etc.

Nos termos da lei, a disciplina exige a verificação dos resultados da aprendizagem pelo mesmo sistema das demais disciplinas obrigatórias.

O Centro Superior de Civismo, que congregará todos os alunos do estabelecimento, sob a orientação de um elemento docente designado pelo respectivo diretor, terá sua diretoria eleita pelos alunos. Promoverá seminários, trabalhos de pesquisa, exposições, audições, representações teatrais, cursos livres de extensão universitária, cursos de pós-graduação, publicações, transmissões pelo rádio e televisão, e outros empreendimentos culturais, bem como conferências e palestras de comemoração das grandes datas cívicas e fatos marcantes da conjuntura nacional. Prestará

culto aos símbolos nacionais e desenvolverá a prática educativa da moral e do civismo.

3. *Assuntos a serem tratados*

Os aspectos seguintes, com estrutura bem mais análoga à de unidades didáticas, devem ser desenvolvidos de acordo com uma seqüência de complexidade:

I — *Introdução doutrinária:*

— O Bem-Estar do brasileiro e da Nação. Política Nacional e Poder Nacional.

— Desenvolvimento integral e Segurança Nacional.

— Elementos básicos da Nacionalidade: a Terra, o Homem e as Instituições.

— Aspirações dos brasileiros e interesses nacionais. A Constituição; bases filosóficas e conseqüências.

— Objetivos Nacionais.

— As informações na Política Nacional.

II — *Campo Psicossocial:*

— Fundamentos e fatores psicossociais do Poder Nacional.

— O caráter nacional.

— As bases filosófico-constitucionais e suas conseqüências. Implicações na Educação.

— As tradições nacionais. Valores permanentes e valores transitórios.

— Visão da sociedade brasileira e inter-relação dos aspectos psicossociais, econômicos e políticos.

— Comportamentos sociais; peculiaridades urbanas e rurais.

— Justiça social.

— O espírito religioso no complexo cultural brasileiro.

— Constituição dos grupos étnicos formadores, no folclore brasileiro.

— O problema educacional brasileiro-qualitativo (valores permanentes) e quantitativo.

— A importância do campo psicossocial na Guerra Revolucionária.

— A propaganda e a contrapropaganda.

— Aspectos demográficos; o incremento populacional.

— Visão global da cultura brasileira.

III — *Campo Político:*

— A formação política nacional.

— Deveres e direitos do Cidadão. Constituição, ONU e OEA.

— A representação popular; processo eleitoral.

— A estrutura política, judiciária, administrativa e das Informações, no Brasil.

— Características da política externa.

— O Brasil na América do Sul, na América, no Ocidente e no Mundo.

— As estruturas sociais contemporâneas: a democracia, espiritualista; o comunismo, ateu.

— Os movimentos extremistas no Brasil.

— A Segurança Nacional. A Segurança Interna.

— O Movimento Comunista Internacional. As frentes internacionais comunistas. Operações contra a subversão.

— O terrorismo e suas origens.

— Defesa Civil e Proteção Comunitária.

IV — *Campo Econômico:*

— A economia brasileira; estrutura e funcionamento.

— A indústria brasileira.

— A agropecuária brasileira.

— O comércio brasileiro, nas áreas nacional e internacional.

— A política financeira e fiscal.

— Os transportes.

— O problema energético.

— O desenvolvimento econômico.

— As regiões brasileiras: desequilíbrios sócio-econômicos.

— Riquezas nacionais: solo, subsolo e fundo do mar.

— Estruturas econômicas contemporâneas.

V — *Campo Técnico-científico:*

— A Ciência e a Tecnologia no desenvolvimento integral.

— Teoria do Planejamento.

— Métodos de Análise.

— Análises de sistemas e pesquisa operacional.

— A situação da ciência e da pesquisa no Brasil.

— Necessidade de *know-how*, no processo do desenvolvimento integral. Aspectos educacionais.

VI — *Campo Militar:*

— As Forças Armadas. O EMFA. 173

— A Segurança Nacional. A Segurança externa.

— O Serviço Militar.

— Mobilização e Informação.

— Defesa territorial.

— Aspectos da guerra contemporânea. A Guerra Revolucionária.

— Soberania, integridade e unidade nacionais.

Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 1970, Palácio Tiradentes, 5.º andar, Guanabara.

A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO

Gen. Moacir Araújo Lopes, Presidente da CNMC;

Prof. *Alvaro Moitinho Neiva*, Vice-Presidente e Dirigente do Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina;

Prof. *Pe. Francisco Leme Lopes SJ*, Dirigente do Setor de Currículos e Programas Básicos;

Almte. *Ary dos Santos Rangel*, Dirigente do Setor de Exame dos Livros Didáticos;

Prof. *Eloywaldo Chagas de Oliveira*;

Prof. *Humberto Grande*;

Prof. *Guido Ivan de Carvalho*;

Prof. *Hélio de Alcântara Avellar*.

3. PARECER N.º 101/70

174 ASSUNTO: — Educação Moral e Cívica

Aprovado em: 4-2-70

Em Of. n.º 70/70, de 28 de janeiro de 1970, o ilustre Presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) envia ao Sr. Presidente deste Conselho "Subsídios para Currículos e Programas Básicos" de Educação Moral e Cívica, nos termos e para os efeitos do Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969.

1. A LEI

O Decreto-lei n.º 869 dispôs "sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do País".

O art. 1.º estatui: "É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do País".

Depois de estabelecer, no art. 2.º, as finalidades da Educação Moral e Cívica, passa a lei a disciplinar sua ministração nas escolas:

Art. 3.º — "A Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1.º — Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira".

§ 2.º — No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de "Estudo de Problemas Brasileiros", sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo".

Sobre os *currículos e programas* estabelece o Decreto-lei no seu artigo 4.º:

"Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o art. 5.º (A Comissão Nacional de Moral e Civismo), e aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura."

Os subsídios acima citados são justamente a colaboração da Comissão à elaboração, por este Conselho, dos currículos e programas básicos.

Sobre os *professores* o Decreto-lei, no art. 7.º, dispõe entre outras coisas:

"A formação de professores e orientadores da disciplina "Educação Moral e Cívica", far-se-á em nível universitário, e para o ensino primário, nos cursos normais.

§ 1.º — Competirá ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação adotar as medidas necessárias à formação de que trata este artigo.

§ 3.º — Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

§ 6.º — Até que o estabelecimento de ensino disponha de professor ou orientador, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrada na forma prevista."

2. VOTO DO RELATOR

A Lei é suficientemente clara, tornando-se dispensáveis maiores explicações para sua execução. O co-

nhecimento de seu texto integral será, além disso, preocupação preliminar dos educadores encarregados de sua execução nas escolas.

Para os estabelecimentos de ensino médio a disciplina "Organização Social e Política Brasileira", que era até agora optativa e de livre escolha da escola, passa a integrar a lista das disciplinas obrigatórias, em força do que dispõe o § 1.º do art. 3.º da lei. Será conveniente que integre sobretudo as últimas séries do ciclo. No ensino superior será dada, como complemento, sob a forma de Estudo de Problemas Brasileiros.

Com relação aos currículos e programas, a "limitação de prazo", como acena com razão em seu ofício o ilustre Presidente da CNMC, não permite a este Conselho, no momento, um estudo mais aprofundado do problema, uma vez que o ano escolar se inicia em março próximo para as escolas médias e superiores e, para as primárias, logo no início de fevereiro.

Por este motivo, não podendo este Conselho, por ora, dentro de sua competência legal, "elaborar os currículos e programas básicos", sugerimos se anexe ao presente Parecer cópia dos subsídios enviados pela douta CNMC. Devem ser entendidos como indicação preliminar sobre a amplitude e o desenvolvimento dos programas de Educação Moral e Cívica, nos termos do art. 35, § 2.º, da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Sugerimos outrossim a imediata criação, neste Conselho, de uma Comissão de membros da Câmara de Ensino Superior e da de Ensino Primário e Médio, que iniciem

desde logo os estudos necessários para dar cumprimento ao que prescreve o art. 4.º do Decreto-lei n.º 869/69.

Devemos sobretudo acentuar que o êxito da iniciativa dependerá em grande parte do exato cumprimento do art. 3.º do Decreto-lei: ser a Educação Moral e Cívica ministrada *com a apropriada adequação*, no que levará em conta a idade do educando ou aluno, os estudos que faz, o meio em que vive, os problemas de sua comunidade. A experiência destes primeiros anos de vigência do Decreto-lei n.º 869 indicará rumos mais definidos para as atividades e programas.

176 Cumpre acrescentar, como lembra o § 1.º do art. 7.º, que, sobretudo para o nível primário, caberá aos Conselhos Estaduais de Educação estudar providências outras, uma vez que aquêle nível de ensino depende em grande parte dos Poderes Estaduais em sua organização.

2. CONCLUSÃO DAS CÂMARAS

A Câmara de Ensino Superior e a de Ensino Primário e Médio, reunidas, aprovam o voto do Relator.

Sala das Sessões, 2 de fevereiro de 1970.

(a) *Pe. José de Vasconcelos*, Presidente da CEPM e Relator,

Newton Sucupira, Presidente da CES, *Roberto F. Santos*, *Alberto Deodato*, *A. Martins Filho*, *Valmir Chagas*, *Esther Figueiredo Ferraz*, *Alaor Queiroz de Araújo*, *José Milano*, *Mariano da Rocha*, *T. D. de Souza Santos*, *Péricles M. de Pinho*, *Nair Fortes Abu-Merhy*, *José Borges dos Santos*, *Celso Kelly*, com declaração de voto, *Henrique Dodsworth*, *Raymundo Moniz de Aragão*, *Clóvis Salgado*, *Edson Franco*, *Rubens Maciel*, *Celso Cunha*.

NEILL, A.S. — *The last man alive* — New York, Hart Publishing Co. Inc., 1969, 225 p.

O pensamento imaginativo é, dentre as capacidades humanas, a que deu maior contribuição para o aprimoramento do homem como espécie. Segundo Charles Darwin (.....), "A imaginação é um dos mais elevados privilégios do homem, pois com esta faculdade ele une, independentemente da vontade, as primeiras imagens e idéias, e cria assim resultados novos e brilhantes."

Infelizmente, com a excessiva sistematização da Educação e do aperfeiçoamento cultural nas chamadas comunidades civilizadas, tem-se registrado uma tendência constante para uma diminuição gradativa, na mente juvenil, da capacidade de fazer uso desta aptidão hereditária que é o *pensamento imaginativo e operativo*. "Façamos de conta" é um refrão que sempre criou na mente infantil fantasias

que são completamente ininteligíveis à tão sofisticada geração de adultos. Na evolução do homem tribal êste processo não tem sido assim tão rígido. Ainda é possível às novas gerações viver as suas atividades diárias num mundo de devaneios, sem com isto serem criticadas e tachadas de ignorantes. No final das contas tudo o que o indivíduo acredita, mesmo que seja produto da sua imaginação, passa a ser uma verdade e uma força que pode modificar sua natureza e seu modo de vida. Apesar de o homem, hoje em dia, ter adquirido maior conhecimento e progresso científico, ainda resta no universo em que vivemos muita coisa que não pode ser satisfatoriamente reduzida a fatos materiais e leis científicas.

Êste século tem vivido o "Culto da Criatividade", que se tem desenvolvido nos meios educacionais mas que vem sendo aplicado somente nas primeiras etapas da educação. Êste nôvo enfoque da

organização sistemática da educação tem sido até certo ponto um sustentáculo do valor prático do pensamento imaginativo. Uma característica curiosa da mente infantil é o fato de ela geralmente não se rebelar contra delitos cruéis e procedimentos ilegais, contanto que os executores e as vítimas não sejam personagens reais e sempre que o episódio ou a representação visual tenha o seu lado cômico e humorístico.

O maior defeito da maioria das historietas infantis está na tentativa de o autor "usar uma linguagem de nível inferior", pois ele imagina que só assim estará compatível com o nível mental da criança, o que resulta numa narração cujo texto apresenta uma construção de cunho restritivo e geralmente monótono para o leitor adulto.

178

A tendência mais lamentável que se tem verificado no mundo civilizado em que vivemos é a do aumento da divergência entre a "Liberdade de pensamento da Juventude" e as atitudes mentais sistematizadas da geração adulta.

O Prof. Neill seguiu no seu novo livro as tradições de Lewis Carroll, havendo contudo evidenciado um conceito próprio da escola, o de comunidade livre para todas as idades, visando com sua obra entreter leitores cujas idades vão dos 7 aos 70 anos. Tal como Carroll, ele faz com que os seus ouvintes tomem parte na história. No seu livro, Alice não foi uma personagem imaginária mas uma ouvinte das suas próprias aventuras pelo espelho.

Neill dá uma nova contribuição, que lhe é característica e que causa grande interesse aos seus ouvintes, pois que, após a apresentação de cada fascículo da sua história intitulada *Saturday Night*, ele convida os referidos ouvintes para discutirem e criticarem o seu trabalho e em seguida grava as suas impressões (opiniões).

Ele criou assim um estado de "realidade imaginativa" e de vivo interesse pessoal em sua audiência, ao mesmo tempo em que mantém a sua atitude pessoal para com os fatos da vida em geral, revelando compreensão excepcional pela juventude.

Esperamos que outras histórias dêsse teor continuem a ser produzidas pelo autor.

Essa história faz jus a uma tradução para o português, como um incentivo ao desenvolvimento paralelo no Brasil, de uma literatura para todas as idades, que se baseie nas características do meio e nas diferentes formas de vida deste grande continente sul-americano, para assim infundir na mente das novas gerações o precioso dom da imaginação.

Michael John McCarthy

LIMA, Lauro de Oliveira — *Conflitos no Lar e na Escola* — Petrópolis, VOZES, 1967, 229 p.

Conflitos no Lar e na Escola deseja demonstrar que toda organização escolar moderna deve utilizar o princípio da liderança, os recursos da motivação e estímulo, a autodisciplina e o trabalho de equipe. Enfim, apoiar-se nas teo-

rias da dinâmica de grupo — forma de disciplina que permite aos jovens o exercício da liberdade e da democracia, deixando o mestre como simples conselheiro, jamais se prevalecendo de sua autoridade.

A educação não deve ser auto-realização, autopromoção mas doação de auto-afirmação e liberdade, autonomia para que o adolescente realize suas aspirações. O educador não é um domador, o *magister dixit* (atitude dogmática), mas um conselheiro que tem como armas o diálogo e a empatia para obter a disciplina escolar. Organiza equipes valorizando a tendência do jovem para agrupar-se.

O jogo e o estudo em grupos, recursos que facilitam a aprendizagem, constituem a melhor forma de uma psicoterapia antecipada que evitará os transtornos de personalidade, decorrentes do individualismo.

Completando Piaget, afirma ser a moral a lógica da conduta, como a "lógica é a moral do pensamento". Ambas são alcançadas nas atividades de grupo. A doutrina interacionista de Piaget, teoria de equilíbrio entre o *intellectus agens* e o meio é exposta em termos bastante acessíveis a quantos se interessem por uma relação pedagógica mais vivida, deduzindo do método psicogenético e da maturação psicológica, princípios didáticos.

Lauro de Oliveira Lima insiste, mais uma vez, no objetivo primordial da educação que é o de educar para a comunidade. As escolas precisam tornar-se centros de comunidade, devendo ser utilizadas

para festas de cultura, debates, conferências, tornando-se, enfim, uma casa da juventude. O grupo de líderes da classe deve organizar a escola para servir à comunidade. Sugere o autor normas para a organização dos líderes de classe e dos círculos de pais e mestres:

1. As equipes devem ser organizadas pelos próprios alunos, sem grandes preocupações técnicas, como, por exemplo, o emprêgo do sociograma, método de pesquisa de grande utilidade para o orientador educacional.
2. O professor deve estimular as equipes a estabelecer as regras de trabalho básicas, que auxiliam na solução de problemas.
3. O educador não deve ver os alunos isoladamente, mas através dos representantes das equipes.

179

Os alunos devem reunir-se em equipe, variando de 3 a 7 membros, escolhendo-se livremente, como fazem no futebol.

Educar é ajudar a amadurecer. Dai a responsabilidade da escola no treinamento para a vida comunitária. A educação social é necessária na formação do homem para que ele cresça e envelheça como as "velhas árvores": frutificando, alimentando e dando sombra. Assim também, passa a criança por um ciclo biológico que se caracteriza por um egocentrismo exagerado até atingir uma perfeita socialização.

O autor espousa a teoria psicogenética de Jean Piaget, distinguindo três tipos estruturais de conduta no ser humano, cada um predo-

minando em determinado período de sua evolução, mas presentes em caráter recessivo, em qualquer época de sua vida, como um resíduo soterrado pelas condutas progressivamente superiores: a hereditária, a sensorio-motriz e a representativa. Com exceção da primeira, todas são adquiridas e, portanto, produto da interação entre a aprendizagem e a maturação, entendendo-se que esses dois fenômenos são complementares e solidários, não só do ponto de vista ontogenético (maturação individual) como do ponto de vista filogenético (evolução da espécie). Socializar-se é enriquecer-se com todas as potencialidades do grupo. O individualismo é parada no crescimento psicológico.

180

Oliveira Lima mostra que o estágio sociológico da população brasileira já não permite uma escola baseada no princípio da autoridade mas uma organização, uma dinâmica de grupo fundamentada no princípio de liderança, nos recursos da motivação e estímulo, na autodisciplina e no trabalho de grupo.

A obra se caracteriza por uma linguagem clara, objetiva e acessível a todos aqueles que não se especializaram nesses assuntos, tratados de forma científica e técnica. Uma de suas qualidades é demonstrar como a atual organização escolar brasileira, baseada na competição e no individualismo, não tem contribuído para a consecução dos valores da educação cristã como seja: a fraternidade, a solidariedade humana, a cooperação.

O educador, entre várias afirmações, conceitua educação: educar

não é mais que estimular a superação do egocentrismo intelectual e afetivo e socializar o indivíduo. Sugere uma nova vida escolar: em vez da coação, a motivação. Em vez da hierarquia, a dinâmica de grupo. Em vez da "lição de coisas", o problema. Em vez do exercício, a discussão. Em vez de aula expositiva, o estudo dirigido.

Eleonora Beatriz de Azevedo
Barroso

SALEM, Nazira — *História da Literatura Infantil* — S. Paulo, Ed. Mestre Jou, 1970, 196 p.

Recente lançamento da Editora Mestre Jou, esta *História da Literatura Infantil* inclui-se na "Coleção de Estudos Literários", cujos títulos vêm sendo sempre criteriosamente selecionados, em função das exigências do público estudioso. Contém o presente volume o panorama geral da literatura infantil, estruturado em cinco partes que obedecem ao seguinte desenvolvimento: 1.^a — "esquema histórico" (das origens à atualidade), incluindo "sistemas" e "teorias" educacionais que se vêm sucedendo através dos séculos; 2.^a — literatura infantil no Brasil (dos precursores aos atuais escritores); 3.^a e 4.^a — livros célebres da literatura universal que foram adaptados para a criança; e 5.^a — os "clássicos" infantis, desde a época romântica até a contemporânea.

Completa o volume cuidadosa "bibliografia geral" acerca do assunto e um "índice onomástico" de autores.

Reedição refundida e ampliada do volume inicial, *Literatura In-*

fantil (1959), esta *História da Literatura Infantil* vem trazer de maneira didática e agradável um rico material de consulta para todos aqueles que direta ou indiretamente trabalham com a literatura dedicada às crianças.

Escrito em linguagem concisa e objetiva, o que facilita sobremaneira sua leitura e aproveitamento, este manual revela-se produto de cuidadosa pesquisa e reflexão acerca do assunto em foco. Assim, o estabelecimento das balizas históricas do fenómeno literário, que é a literatura para crianças, apresenta-se ligado não só aos "sistemas educacionais" vigentes através dos tempos, como às "teorias" disciplinadoras que foram surgindo a partir de Mulcaster, no séc. XVI.

Embora de maneira sucinta e com objetivos puramente informativos, a autora vai colocando os pontos de apoio necessários e indispensáveis para um estudo ou uma avaliação de conjunto da literatura infantil.

Ao minucioso registro das obras fundamentais, sempre ordenadas cronologicamente, acrescenta-se um resumo esclarecedor do conteúdo, o que facilita sobremaneira a possível seleção, por parte de quem necessite escolher leitura para crianças.

A parte referente à Literatura Infantil no Brasil, embora não resulte de uma pesquisa exaustiva (como, por exemplo, a realizada por Leonardo Arroyo em sua *Literatura Infantil Brasileira* — 1968), vem, porém, fornecer dados novos e importantes para o conhecimento de quem entre nós escreveu ou

escreve para crianças; e também o que escreve. Registrando a bibliografia de cerca de cinquenta nomes de criadores, adaptadores ou tradutores da literatura infantil entre nós, este manual vem, portanto, colocar ao alcance dos interessados a fácil e rápida consulta de grande parte do que se fez ou se faz nessa importante área de recreação e educação da criança.

As duas últimas partes registram autores clássicos, títulos de suas obras e respectivos conteúdos. Enriquece essas informações tradicionais, um elemento também importante: o registro bibliográfico das inúmeras edições, em língua portuguesa (Portugal e Brasil), que cada obra apresenta até o momento.

A nosso ver, o que falta nessa *História da Literatura Infantil* (como também nas demais publicadas até hoje entre nós) é um levantamento crítico-valorativo das obras registradas, no sentido de se esclarecer as suas "peculiaridades" como literatura para criança. Isto é, esclarecer se atendem ou não aos princípios básicos de uma literatura dessa natureza; se estão aptas a recrear e a educar uma personalidade em formação; se o binómio conteúdo-forma atende ao que dele se espera; um estímulo ao espírito infantil, ao raciocínio ou à sensibilidade e um adequado instrumento de transmissão daquele estímulo.

Empreitada ingrata e espinhosa, essa valoração crítica da literatura infantil, que de há muito se está fazendo necessária. Entretanto torçoso é reconhecer que, pela amplitude do problema, não poderá

nunca ser trabalho isolado de um só pesquisador, mas sim o resultado de um árduo labor de equipe.

É a sugestão que aqui deixamos para a eminente mestra, Nazira Salem (e também para os demais colegas que, com afincada dedicação, se vêm debruçando sobre tão importante área de estudos): que organizem urgentemente essa equipe de estudos para que as atuais histórias da literatura infantil (literatura atual ou do passado) sejam completadas com um enquadramento crítico-valorativo do rico material que as informa.

Nelly Novaes Coelho

TEINEIRA, Anísio S. — *Pequena introdução à Filosofia da Educação*, 5.^a ed. S. Paulo, Ed. Nacional, 1968, 150 p. (Bibl. de Educação, Ciência e Sociedade, 3)

182

Publicado pela primeira vez em 1934, procura o autor, neste livro, expor os fundamentos da teoria da educação baseada na experiência que dirige todo movimento de reconstrução educacional hodierno, declarando sua dívida a John Dewey e a Kilpatrick. Em seis breves capítulos debate problemas da permanência ou renovação educacionais, da transformação da escola, das diretrizes da educação e elementos de sua técnica, de educação e sociedade, do comportamento humano e a educação e, por fim, de filosofia e educação. Verificando que o período presente é de transição social, julga porém "que há nessas transformações mais conquistas de novos do que perda de antigos valores", impondo-se "ajustar a escola às

necessidades dessas transformações" mediante a aplicação da "chamada teoria da educação nova", cujo postulado fundamental "é o de que a natureza humana tende, normalmente, a se realizar a si mesma". Seu fim último é constituir o homem educado, "que não é outro senão aquele que sabe ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e executar com tenacidade, o homem que perdeu tudo que era desordenado, informe, impreciso, secundário em sua personalidade, para tê-la definida, nítida, disciplinada e lúcida".

Para a consecução dêsse objetivo propõe a adoção de escola progressiva, que "se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente" ela mesma "trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz", pois "tudo está a mudar e a se transformar". Dessa maneira, a escola progressiva visa preparar êsse nôvo homem, independente e responsável, imerso num complexo industrialista e num clima democrático, já que "democracia é, essencialmente, o modo de vida em que "cada indivíduo conta como uma pessoa". O respeito pela personalidade humana é a idéia mais profunda dessa grande corrente moderna. Por isso é preciso "transformar a escola em um centro onde se vive e não em um centro onde se prepara para viver", uma vez que o "processo educativo se opera em uma situação real de vida, onde o que é aprendido funciona com seu caráter próprio e produz as suas naturais consequências. Como "educar é crescer". É crescer é viver. Educar é, assim, vida, no sentido mais autêntico da

palavra. Ou seja: "Vida é, com efeito, comunicação, entre os homens. E comunicar é educar-se".

Por outro lado, resumindo o pensamento deweyano, afirma que a filosofia se confunde com a atividade de pensar "no que ela encerra de perplexidade, de dúvida, de imaginação e de hipotético. Quando o conhecimento é suscetível de verificação, transforma-se em ciência, e enquanto permanece como visão, como simples hipótese de valor, sujeito aos vaivéns da apreciação atual dos homens e do estado presente de suas instituições, diremos, é filosofia". Isto é: "Se a filosofia é a indagação da atitude que devemos tomar diante das incertezas e conflitos da vida, filosofia é, realmente, como o queriam os antigos, a mestra da vida. É exatamente porque há dúvidas e incertezas e perplexidades que temos necessidade de uma filosofia". Quer dizer: a filosofia é "uma interpretação harmoniosa da vida e das suas perplexidades", podendo, então, ser definida nas palavras de Dewey, "como a teoria geral da educação".

Assim, sempre de acordo com Dewey, a filosofia se traduz "em educação, e educação só é digna desse nome quando está percorrida de uma larga visão filosófica", dependendo a filosofia, "como a educação, do tipo de sociedade que se tiver em vista". Contudo, "nenhuma das soluções pode ser definitiva ou dogmática. A filosofia de uma sociedade em permanente transformação que aceita essa transformação e deseja torná-la um instrumento do próprio progresso, — é uma filosofia de hipóteses e soluções provisórias". Daí

o especial papel desempenhado pelo educador, que "não pode ser equiparado a nenhum técnico, no sentido usual e restrito da palavra. Ao lado da informação e da técnica, deve possuir uma clara filosofia da vida humana, e uma visão delicada e aguda da natureza do homem".

Como se vê, não obstante o limitado número de páginas do livro em epígrafe de Anísio Teixeira, trata-se da mais importante contribuição brasileira à Filosofia da Educação, haurida no instrumentalismo de John Dewey, porém imersa e atenta à realidade nacional. Ao que tudo indica, todavia, mesmo levando em conta as cinco edições do presente ensaio, a pertinência do que propõe e a urgência do que recomenda, seus resultados são quase nulos, pois um livro de 1934 é reimpresso em 1968 com idêntica mensagem terapêutica. Quer dizer, o "remédio" preconizado há trinta e quatro anos continua válido hoje, significando então que jamais foi aplicado ou, se o foi, agravaram-se os males do paciente. Daí o pessimismo com que se lê esta obra otimista...

Luís Washington Vita

POIGNANT, Raymond — *L'Enseignement dans les Pays du Marché Commun* — Paris, Institut Pédagogique National, 1965, 319 p.

Há vários anos, Raymond Poignant vem-se dedicando ao planejamento de educação tendo já apresentado inúmeros trabalhos, entre os quais alguns específicos sobre planejamento de educação na França e seus problemas econômico-sociais.

Poignant, cuja formação profissional compreende seu treinamento na École Nationale d'Administration, em Paris, tornou-se "Maître de Requetes" do "Conseil d'Etat" e, por vários anos, participou como líderante do planejamento da educação na França.

Membro do *Staff* técnico do Instituto Internacional de Planejamento da Educação — UNESCO, publicou, em 1967, através desse mesmo Instituto, em Paris, "The Relation of Educational Plans to Economic and Social Planning". Pouco anteriormente àquele trabalho, publicou *L'Enseignement dans les Pays du Marché Commun*, resultado de um estudo patrocinado por "La Commission Européenne d'Études pour le Developpement et de la Recherche", criada pelos países do Mercado Comum para estudar o desenvolvimento da educação e a pesquisa científica na Europa.

É este livro de real valor para o estudo de planejamento da educação, mas também o é para estudos de educação comparada ainda que o autor, à página 32, observe: "cette étude ne se veut pas être un travail — "d' éducation comparée" au sens où l'entendent les spécialistes de cette discipline: toute comparaison sur l'esprit de l'enseignement, ses méthodes et, pour l'essentiel, son contenu en est volontairement exclue".

Muito apropriadamente, salienta Poignant que o desenvolvimento cultural é influenciado por outras forças que não a escola; contudo, não são elas particularmente estudadas neste volume.

L'Enseignement dans les Pays du Marché Commun apresenta uma importante parte introdutória na qual o autor lembra: — a história comparada do desenvolvimento dos sistemas escolares, nos países hoje economicamente mais desenvolvidos, mostra ser tal desenvolvimento um processo longo, estreitamente ligado àquele do desenvolvimento econômico e social.

Nesta introdução estão também suficientemente salientados o valor e as dificuldades de um estudo comparado sobre a organização e o estágio de desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino. Por outro lado, refere-se o autor aos principais critérios e métodos empregados para este tipo de estudo.

Os três grandes capítulos, que compõem o livro, compreendem várias seções; têm eles, respectivamente, os seguintes títulos:

I — A Organização e o Estágio de Desenvolvimento do Ensino Geral de primeiro e segundo graus.

II — A Organização e o Estágio de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Técnico de segundo grau e de nível superior.

III — Os Recursos Humanos, Materiais e Financeiros dedicados ao Ensino.

Na última parte do livro, a conclusão, apresenta valiosas constatações e sugestões, distribuídas por vários subtítulos que se agrupam em três seções bastante inclusivas e assim denominadas: I. O atraso no ritmo de formação dos quadros superiores na Comunidade econô-

mica européia e seu corolário — a insuficiente “democratização” do acesso aos estudos superiores; II. A chave do problema situa-se essencialmente ao nível dos estudos gerais de grau médio: a reforma das estruturas da escola de grau médio nos países do Mercado Comum; e III. A necessidade de uma política a longo prazo e a escolha das grandes opções para o futuro.

Este livro compreende, sem dúvida, uma análise que cobre todos os níveis de ensino, desde aquele que corresponde à nossa educação pré-primária até a última etapa do ensino de nível superior, tratando de uma série de itens, desde matrícula até gastos em educação, naqueles seis países membros do Mercado Comum Europeu — França, Alemanha, Itália, Bélgica, Luxemburgo e Países Baixos.

Além desses países, o autor analisa a educação nos Estados Unidos, na União Soviética e na Inglaterra. Daí este livro compreender um estudo comparado de nove países sobre os quais encontramos grande variedade de índices quantitativos, distribuídos conforme determinadas categorias fundamentais naquelas 105 tabelas que o autor organizou, além das 25 páginas de quadros anexos.

Conforme já se mencionou, deliberadamente o livro não trata de estabelecer comparações em certas áreas como os métodos de ensino e conteúdo de programas escolares.

Não obstante, Poignant apresenta neste volume valiosa informação que “La Commission Européenne” salientou, no prefácio da obra, ser um relatório e conclusões que per-

mitiriam, aos países interessados, situar os problemas escolares e universitários europeus em um contexto mais amplo, conduzindo-os para soluções racionais condizentes com as atuais exigências de uma sociedade em mudança.

Maria Aparecida Bortoletto

SCHMIDT, Maria Junqueira — *Educar pela Recreação*, 4.^a ed., Rio, Agir, 1969, 289 p.

A professora Maria Junqueira Schmidt é uma educadora conhecida por seus trabalhos de orientação pedagógica e de pesquisa, seus livros, e especialmente sua atuação à frente de entidades educacionais, bem como sua atividade de conferencista no Brasil e em vários países europeus.

Através da longa experiência em tão destacadas funções, preocupou-se especialmente com o problema da educação da infância e os métodos que possam levar às crianças, não apenas o aprendizado comum e curricular, mas uma educação global, que inclua a formação da personalidade, a orientação e a preparação para a vida. Esses aspectos da educação da infância, que hoje preocupam educadores e psicólogos, encontraram na professora Maria Junqueira Schmidt uma dedicação extraordinária que, aliada à competência e à observação, resultou num livro realmente notável pela exposição clara e simples, pela soma enorme de conhecimentos e experiência que transmite, e a orientação que dá ao estudo e à prática da difícil arte de educar a infância.

Educar pela Recreação é esse livro, podemos dizer completo, que

a Livraria Agir Editôra acaba de publicar em 4.^a edição, o qual representa o que de melhor, mais prático e objetivo, e sobretudo mais pedagógico se tem escrito entre nós sobre o assunto.

Parte a professora Maria Junqueira Schmidt do princípio de que "educar não é só ensinar a ler, a resolver um problema, a dar forma a um pensamento", mas principalmente "é atender às necessidades do desenvolvimento da criança, a fim de prover a plena realização da sua personalidade". E que educar não é tarefa apenas da escola, mas também dos pais e parentes, e se processa em todos os momentos, na escola, no lar, nas associações, nas conversas em família, nas reuniões de clubes, e sobretudo na recreação.

186 Até aí nada de maior importância nessas afirmações, pois elas constituem conclusões já passadas em julgado e aceitas por todos. O importante no livro da senhora Maria Junqueira Schmidt é que êle esclarece, orienta e ensina os adultos a exercerem a ação educadora nos seus filhos através da recreação.

Considerando que a civilização do lazer substituirá naturalmente, graças ao progresso tecnológico, a civilização do trabalho, e está a exigir técnicas orientadoras de recreação, até mesmo para os adultos, é óbvio que há de considerar-se como fundamentais o estudo e a pesquisa para estabelecer métodos e ensinamentos para a recreação da infância, de molde a se atingir plenamente as finalidades da moderna pedagogia, que a autora enumera como sendo: 1) saber

assumir responsabilidades; 2) conseguir a auto-suficiência; 3) desenvolver a iniciativa; 4) ser capaz de auto-expressão; 5) adaptar-se satisfatoriamente aos grupos; 6) visar à coragem; 7) cultivar o ser interior. Todas essas finalidades, acentua a autora, podem ser atingidas e desenvolvidas excelentemente através da recreação.

É a recreação, pois, e cita a autora o conceito de Inezil Penna Marinho, "a atividade física e mental a que o indivíduo é naturalmente impelido para satisfazer as necessidades físicas, psíquicas ou sociais, de cuja realização lhe advém prazer". Na criança e no jovem é fator educativo indispensável ao desenvolvimento físico, mental e social, e age como elemento de ajustamento e de felicidade.

É uma atividade espontânea, livre, criadora de uma alegria isenta de preocupações, que transforma e corrige a realidade, que dá vazão aos bons impulsos da natureza, atenua e elimina os desvios da personalidade e tira a agressividade latente da criança, adaptando-a à vida social e dando-lhe condições de pleno ajustamento.

Partindo de tais premissas, a professora Maria Junqueira Schmidt passa ao estudo e à apreciação das técnicas recreativas. Inicialmente aborda a recreação no lar e a importância que tem o ambiente familiar, pois é lá que se aprende os primeiros hábitos da recreação. Um lar feliz, com pais compreensivos, um ambiente alegre e prazenteiro são fatores importantes para a adaptação da infância. E mostra como os pais devem colaborar para que isto se torne reali-

dade, como deve ser, por exemplo, o quarto da criança, qual o valor dos brinquedos e presentes para cada idade, qual a técnica das refeições, afinal, o planejamento de todo o dia de uma criança, de molde a torná-lo mais agradável.

Estuda em seguida a importância e as possibilidades recreativas dos "elementos de base", como são chamados pelos psicólogos "a terra, a água, o fogo e o ar", acentuando que, bem aproveitados esses elementos, fornecem oportunidades únicas para experiências diretas de jogo e aprendizagem, e satisfazem a sem-número de disposições intensas mas passageiras. Ainda mais, mesmo para a criança que se desenvolveu nas cidades, longe do campo onde melhor seriam aproveitados esses elementos, aproximam-na da natureza, aproximando essa que é uma exigência profunda das crianças entre os 3 e os 9 anos.

Um dos fatores preponderantes na educação da criança é o aprimoramento da personalidade pela utilização dos meios de expressão, e sobre esse aspecto o livro demora-se em prolongada análise. Qualquer que seja sua idade, a criança sente necessidade de exprimir-se, não apenas através da palavra. O gesto, a linguagem falada e escrita, são seus primeiros instrumentos de comunicação: mas hoje, o que se denomina como meios de expressão são os processos em que ela possa melhor traduzir seus sentimentos íntimos, tais como as artes plásticas, principalmente o desenho e a pintura, a música, a dança, o teatro, os jogos rítmicos etc. E é também através desses processos que se pode educar a criança.

Outro aspecto fundamental a ser estudado é o papel importante que exerce junto à criança a história infantil, contada pelos adultos (pais, avós, tios) ou mesmo lida nos livros coloridos, histórias que exprimem o maravilhoso, o fantástico e até mesmo o real transfigurado pela fantasia.

Em seguida ocupa-se o livro da recreação supervisionada, tal como se observa nos cursos de jardim-de-infância e nas horas de recreio das escolas; dos lazeres construtivos tais como o futebol e os esportes em geral, o escotismo e o bandeirantismo, os clubes e tôdas as formas de associação infantil, que devem ser aproveitados em benefício da educação do menor; e afinal mostra a importância e a contribuição positiva, quando bem aproveitados, dos modernos meios de comunicação que constituem formas de lazer as mais definidas, como o rádio, a televisão, o disco, o magnetofone etc.

187

Abordando todos esses aspectos, o livro da professora Maria Junqueira Schmidt oferece completo estudo e visão do que é ou deve ser a educação moderna, educação integral, que vai muito além da escola e que se processa em todos os momentos, até nas horas de lazer.

Dirigido aos pais e educadores, este livro é fundamental e merece ser lido e meditado por quantos se interessem pelo assunto, pois, como diz a autora, "uma infância alegre, cheia de atividades adequadas, é uma garantia para a felicidade da vida do adulto".

Antônio Santos Moraes

Escola Integrada em São Paulo

188 A escola integrada de oito anos é a meta básica da reformulação do ensino municipal em São Paulo. Começando a funcionar este ano, em termos experimentais, ou seja, em uma escola-piloto, a escola integrada deverá revolucionar os processos educacionais brasileiros. Isto porque, embora a experiência comece em São Paulo, e deva ainda passar por algumas etapas, para verificação de seus resultados, apresenta-se como uma possível solução para o problema educacional do País.

A educação no Brasil enfrenta complexos problemas, em consequência das grandes diferenças de desenvolvimento entre as regiões, mas num plano geral do setor, encontramos o maior problema existente: de cada cem alunos que cursam o primário, apenas 3 conseguem ingressar numa faculdade. Num país em desenvolvimento, este quadro não é nada animador. Acrescente-se, ainda, que nem tô-

das as crianças em idade escolar conseguem escola, e das que conseguem concluir o primário e chegar ao ginásio, aproximadamente 800 mil (conforme estatística de 1967), apenas 70 mil passam para os cursos médios.

Partindo disso é que se tenta agora reformular o ensino básico, entrosando primário e ginásio, que com o tempo não deverão mais ser etapas separadas, mas sim contínuas. É uma forma de assegurar a educação básica, estipulada obrigatoriamente em um mínimo de 8 anos, pela Constituição Brasileira de 1967.

O que é a escola integrada

Mesmo na cidade de São Paulo, onde há menor índice de carência escolar em confronto com as demais regiões brasileiras, os problemas são bem complexos. Partindo do fundamental, que é a escola primária, podemos verificar uma inadequação quanto a objetivos, métodos, currículos e programas. Isso leva a uma situação em que,

ao lado de um crescimento numérico de matrículas no primeiro grau, existe um decréscimo do quociente de matrículas nos anos seguintes.

Concluído o primário, os que ingressam no ginásio, semem dificuldade para adaptar-se às novas matérias, porque a preparação anterior foi insuficiente, uma vez que muitas escolas primárias funcionavam, até o ano passado, em períodos de três horas para cada ano. O que são três horas para o cumprimento eficiente dos programas? Trata-se de um ensino bastante superficial, que não capacita os estudantes para enfrentar outros estudos, senão com grandes dificuldades de adaptação.

O que se vai tentar agora é a integração de primário e ginásio de forma mais coerente com aproveitamento de tempo e recursos, eliminando a descontinuidade até agora verificada. Dessa forma tenta-se também impedir o abandono do estudo, proporcionando ensino básico de oito anos para toda a população em idade escolar. Ainda não se pode aquilatar se esta experiência surtirá os efeitos desejados, se de fato poderá solucionar o problema educacional brasileiro, mas as esperanças são grandes. Há uma quantidade enorme de exemplos a seguir. Nos países desenvolvidos, por exemplo, é o que se faz. E mais, em período integral de oito horas por dia.

A Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo se propôs levar adiante essa experiência da escola integrada onde serão desenvolvidas atividades coordenadas, que proporcionem re-

duzir a percentagem de evasão escolar, excluindo os inconvenientes dos exames de admissão e das diferenças de estrutura entre primário e ginásio. A primeira escola-piloto funcionará no IMEP — Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, situado na Rua Humaitá. Em 1971 deverá haver 12 escolas desse tipo — uma em cada região administrativa do município. No triênio 1972-1974 espera-se a integração de todo o sistema de ensino municipal dentro das bases da escola integrada.

Para conseguir tudo isso é necessário reformular também o espírito do magistério. Adaptar os professores aos métodos mais modernos de ensino para que possam desenvolver adequadamente o plano da escola integrada. Para tanto, o IMEP já oferece cursos de treinamento profissional. Atualmente, faz um segundo curso para diretores e assistentes pedagógicos, além de outros, de preparo específico, para o pessoal do corpo docente.

Para a formulação do currículo foram estudadas três questões fundamentais: o tipo de educação que se pretende dar para a criança e o adolescente, suas características psicológicas e os meios para conseguir os fins desejados.

Quanto à educação, concluiu-se que a formação deve ser em sentido de preparar o jovem para uma sociedade democrática, nos princípios de liberdade e solidariedade humana.

Num estudo das características psicológicas da criança e do jovem, concluiu-se da necessidade de apli-

car um método que inicialmente proporcione formas de pensamento que levem ao descobrimento, e métodos de pensamento caracterizados pela capacidade de aplicação da análise e da síntese (segundo uma teoria de Angel Diego Marques). Assim a aprendizagem é feita por etapas sucessivas, que se adaptam naturalmente, forjando todo um processo de estudo consciente e não decoratório, como era feito.

Como vão ficar os currículos.

O período escolar será dividido em 4 níveis, cada um durando 2 anos. As disciplinas que compõem o currículo da nova escola abrangem as áreas de comunicação, expressão, estudos sociais, iniciação às ciências e estrutura de trabalho na comunidade. Comunicação abrange: línguas, artes e educação física. Estudos sociais engloba as matérias: História, Geografia e formação para a comunidade. Na parte de iniciação às ciências encontram-se a Matemática e as Ciências Naturais. A última, a estrutura de trabalho da comunidade, abrange disciplinas de atividades agrícolas e extrativas, comerciais e industriais. Devido ao próprio caráter das matérias, percebe-se que parte do curso consta de aulas teóricas e outra parte de aulas práticas.

Aqui está um grave problema de nossa estrutura escolar. Tradicionalmente existem dois períodos letivos em cada semestre, porém com largos espaços de férias. Além disso, muitas vezes, as escolas não começam a funcionar devidamente no tempo obrigatório, isso aconteceu no ano passado, quando as crianças, em várias regiões de São

Paulo, ficaram esperando pelas professoras efetivas até maio, quase.

Por lei, existe a obrigatoriedade de 200 dias letivos anuais, mas isso não é cumprido objetivamente. Nota-se, na prática, um desperdício de horas letivas, que já não são suficientes para um ensino adequado.

A grande inovação que o IMEP pretende trazer é a distribuição mais coerente das horas de estudo oficiais, introduzindo os períodos letivos trimestrais, com períodos intermediários de férias, levando em conta os problemas da fadiga escolar. Não só dos professores, como também dos alunos. O que acontece normalmente é um processo de aprendizado na base da memorização pura e simples, acarretando baixo rendimento escolar e indisciplina dos alunos. Ainda mais, com essa larga faixa de férias, o aluno sai de um ano e quando começar outro já esqueceu muitas coisas, o que acarreta a necessidade de pelo menos no primeiro mês no ano seguinte, os professores terem que voltar a pontos dados anteriormente.

No próprio currículo escolar, as falhas são gritantes: há sem dúvida uma repetição desnecessária de matérias: por exemplo, com relação à história: é dada no primário, estudando a esfera brasileira de modo superficial, o que se repete no ginásio quase da mesma forma, só com uma diferença: há mais datas para decorar. Portanto, os alunos vão progressivamente perdendo o entusiasmo de estudar, acostumam-se a memorizar apenas

e não a estruturar os conhecimentos adquiridos, de forma crítica.

Com a escola integrada espera-se sanar esse mal através de melhor aproveitamento dos períodos letivos, dividindo-os de outra maneira, mais didática e apresentando as matérias continuamente e não repetidamente.

Os períodos letivos ficariam divididos assim:

		<i>Dias</i>
<i>Trimestre</i>	<i>Períodos</i>	<i>Letivos</i>
Primeiro ...	9/2 a 10/5	71
Segundo ...	1/6 a 31/8	75
Terceiro ...	29/9 a 30/11	60

As férias, então, seriam distribuídas para os alunos da seguinte maneira: entre janeiro e fevereiro, 39 dias; em maio 20 dias; em agosto 20 dias; e em dezembro 16 dias. Dessa forma, dá um total de 95 dias de descanso, porém de maneira bem mais racional.

Avaliação também vai mudar

Até agora o critério utilizado para a avaliação baseia-se numa média mínima fixada, mas o que é realmente importante não reside aí. O aluno mesmo não compreende de fato por que tem que repetir um ano ou por que passou. Simplesmente ele tem que aceitar os critérios, quando é o maior interessado na questão. Não basta o professor dizer "você não passou porque não estudou", mas antes o aluno tem que ter condições para interessar-se em aprender. É necessário que compreenda a importância da obtenção de conhecimentos e não fique preocupado em

conseguir as notas que lhes possibilitarão passar de ano. No esquema da escola integrada isso vai desaparecer, dando lugar a uma promoção automática, ou seja, o aluno apto a prosseguir em outro nível, prosseguirá, caso contrário, terá condições para recuperar-se. Mas o principal da nova orientação é que se vai preparar os estudantes para uma auto-avaliação. Como vai ser isto? Bastante simples: fazendo com que ele saiba de seu aproveitamento, cada aluno deverá ter uma ficha psicopedagógica, onde os professores anotarão os progressos verificados e uma ficha de avaliação baseada em notas de trabalhos realizados. Mensalmente o conselho de professores deverá reunir-se para discutir os problemas dos alunos e para estudar critérios de avaliação. E os próprios alunos ficarão cientes de sua situação. Esta é uma forma de fazer com que eles se responsabilizem por seu progresso, não através do medo de repetir, mas, e principalmente, como incentivo ao estudo. Assim é que se pretende forjar a consciência clara, da necessidade de estudar para aprender e não para passar de ano.

Tôdas essas modificações requerem uma grande mudança também no magistério. É toda uma transformação no espírito do ensino, uma saída dos erros tradicionais, para caminhos melhores. É claro que vai ser necessário desenvolver um trabalho maior, até que tudo entre na normalidade. A avaliação não será pura e simplesmente em função de notas, mas de todo o comportamento do aluno. Portanto, cada professor deverá conhecer bem cada integrante de sua classe.

Os professores deverão integrar-se no plano pedagógico, para uma coordenação eficiente do plano de trabalho. Assim, haverá treinamento especial para o corpo docente, dividido em fases, de preparação, complementação e revisão.

Mas isso é só uma primeira etapa, o trabalho grosso mesmo vem no próximo desenvolvimento da escola integrada, que vai exigir mais dedicação do corpo docente, trazendo compensação, melhores resultados do que os verificados atualmente. O certo é que, como está, nosso ensino primário e secundário é deficiente, desperdiça os poucos recursos existentes e não conscientiza alunos e pró-heróis da Pátria e da humanidade.

Projeto experimental

192

Para cursar a escola-piloto integrada houve seleção de alunos, tanto para o 1.º ano quanto para o 5.º. Houve 60 vagas para cada etapa. A seleção esteve sob a responsabilidade de educadores especializados, que realizaram entrevistas individuais e testes com os alunos, mas em 1971 não vai mais ser necessário isso, porque a passagem do 4.º para o 5.º ano deverá constituir-se em rotina. Isso termina com o fantasma da admissão que atemorizava todos os saídos do curso primário.

O plano da escola integrada foi elaborado pela equipe técnica do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, sob a orientação do Prof. Paulo Nathanael Pereira de Souza, diretor do Departamento Municipal de Ensino. Integram a equipe técnica Maria Iracilde Ro-

bert (diretora), Maria Stella de Melo (assessora administrativa), Bernadete Angelina Gatti (orientadora educacional) e Therezinha Afife Lauand (orientadora pedagógica).

Além dessa experiência importante, o município de São Paulo pretende outras metas, a partir de 70. A mais importante é não deixar nenhuma criança sem escola e, enquanto não estiver em funcionamento para todos o plano da escola integrada, tentar algumas soluções momentâneas para os problemas atuais.

Em primeiro lugar há necessidade de aumentar o número de horas por turno escolar nas escolas de 4 anos, que devem funcionar daqui por diante em turnos de quatro horas, não mais de três como em outros anos. Não é possível ministrar um ensino satisfatório em apenas três horas por dia — isso não representa nem um mínimo, uma vez que o ideal mesmo, embora não haja condições, é a escola de horário integral, onde o aluno permanece 8 horas por dia, recebendo refeições inclusive.

É importante lembrar a condição social dos alunos que estudam em escolas gratuitas. Em sua grande maioria não possuem recursos e depois do primário geralmente não podem continuar estudando. Com que base saem do primário para enfrentar a vida? No máximo, alfabetizados. A idéia da Prefeitura é aproveitar salas de aula para fornecer ensino profissional, através da criação de centros técnicos de nível médio. Esse plano será feito em colaboração com o Estado. A oferta de matrículas deve

ser aproximadamente de 50 mil, equivalendo ao atendimento de 40% dos alunos saídos do primário. Os centros formarão técnicos para os setores secundário e terciário da economia.

Correio da Manhã, Rio, 12 de abril de 1970.

Formação e Responsabilidade Profissional do Psicólogo Escolar

A experiência de dez anos (1958-68) num Serviço de Psicologia de escola pública experimental do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Escola Guatemala, do Ministério da Educação e Cultura, no Rio de Janeiro, paralela à de magistério da disciplina "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem" na Pontifícia Universidade Católica levaram-no a considerar a importância da formação do psicólogo escolar, uma vez que são constantes os problemas e dificuldades que surgem na sua prática profissional.

A fim de bem cumprir as suas funções, o psicólogo escolar deve ser, em primeiro lugar, cuidadosamente selecionado, pois deverá ter significativo interesse pelo processo educativo, além de particular motivação pelo estudo e solução de problemas de desenvolvimento, de ajustamento e de aprendizagem do escolar, bem como pelo dinamismo social dos grupos diretamente envolvidos — família e escola.

Quanto à sua formação deve ser de alto nível teórico e prático, sendo fundamental a programação

sistemática de estágios supervisionados, uma vez que não só deverá dominar as técnicas de observação, de avaliação e de pesquisa e conhecer recursos psicopedagógicos a serem mobilizados, como também ter experiências relacionadas ao dinamismo das estruturas escolares.

Freqüentemente, a escolha da especialização de psicólogo escolar, nos cursos de formação de Psicologia, é feita, por uns, por parecer a mais fácil, a menos sobrecarregada e a mais acessível quanto aos estudos programados, por outros, por acharem que problemas de ajustamento, de adaptação e de aprendizagem escolar parecem exigir menos comprometimento profissional e, por que não dizer, menos sentido de responsabilidade, uma vez que as conseqüências de uma orientação escolar errônea parecem ter efeitos menores do que as de uma orientação clínica.

193

Entretanto, se analisarmos a importância da orientação psicológica na escola, veremos que, dado o caráter sobretudo preventivo, além de corretivo, da atuação do psicólogo escolar, essa orientação merece tanto ou mais cuidado do que qualquer outra, pois tem como meta principal o ajustamento do indivíduo, além do que a sua prática profissional envolve ação junto a diretores, professores, orientadores e pais com a finalidade de conseguir condições que favoreçam o máximo de desenvolvimento possível da personalidade do escolar, não ficando as suas funções limitadas apenas ao diagnóstico de alunos-problemas e difíceis.

Convém lembrar que a prevenção ativa das perturbações escolares, sociais ou afetivas dos alunos e a melhoria do ambiente escolar e familiar são altamente positivas e resultam em benefício da própria sociedade, pois, se não exercidas, irão exigir a mobilização de muitos e dispendiosos recursos da comunidade para os casos que já evoluíram negativamente.

O psicólogo escolar deve partir do princípio de que educar um indivíduo pressupõe transformá-lo, ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades e tentar descobrir outras. Dada a atual aceleração socio-cultural, a educação deve preparar-se para uma polivalência sem dispersão, uma mobilidade sem instabilidade, uma disponibilidade sem fragmentação e uma reorganização sem alienação.

194

A orientação psicológica escolar e a orientação do desenvolvimento se confundem num mesmo processo, de autodeterminação esclarecida, numa dinâmica de adaptação do homem ao mundo e do mundo ao homem.

Por outro lado, ajudando os professores a compreender e aceitar melhor a criança, bem como a si próprios, o psicólogo contribuirá para o melhor relacionamento do aluno-professor, fator este decisivo no processo educativo.

Através da nossa experiência no S.O.P.P. (Serviço de Orientação Psicopedagógica) constatei a validade dos resultados do atendimento, tanto individual como em grupo, dos professores, pois mui-

tos não têm maturidade suficiente para resistir às constantes pressões e solicitações que sofrem da parte dos alunos, da escola, da própria comunidade social, e pelo fato de não haverem recebido uma formação adequada não têm competência, nem objetividade para resolver satisfatoriamente problemas e dificuldades que surgem quotidianamente em classe; outros ainda há que, mobilizados por problemáticas pessoais, projetam seus conflitos e dificuldades nos alunos e desencadeiam uma série de perturbações no ambiente escolar.

Considerando que a criança em situação escolar vive também num ambiente social e familiar, o psicólogo escolar deverá estar igualmente atento para os problemas que podem advir dessas situações, procurando neutralizar os seus efeitos no ambiente escolar, uma vez que a educação deve ter um sentido de participação integrada do aluno, levando-o a uma atitude de auto-realização e de criatividade, em última análise. O professor deve compreender que o seu papel não se restringe a dirigir e instruir mas, sobretudo, a motivar, a interagir e a aceitar, favorecendo assim a adaptação integral do aluno e não apenas a sua competência escolar; portanto, a contribuição do psicólogo escolar será tanto maior quanto levar o professor a compreender também a importância e utilidade de uma avaliação educacional constante e objetiva.

Não é tarefa de todo fácil definir as funções do psicólogo escolar que possam ser aplicadas a todos os casos e situações escolares, pois variam de acordo com a natureza das

estruturas escolares, das características da população escolar, da qualificação profissional da equipe de trabalho dos serviços de psicologia e orientação existentes.

Como linha de ação profissional geral deverá por princípio contribuir para o ajustamento psicológico satisfatório da criança no meio escolar, procurando encontrar soluções adequadas para os problemas e dificuldades que possam surgir, colaborando com a direção e corpo docente da escola, no sentido de conseguir uma unidade de orientação junto aos alunos, dedicando-se também à realização de pesquisas e trabalhos no campo da psicologia em educação. Assim, colaborará na organização do programa de testes da escola, na avaliação, diagnóstico e orientação psicológica escolar.

Caberia aqui ressaltar a importância do diagnóstico escolar, dada a grande variedade e complexidade de fatores que interferem tanto no processo da adaptação como no da aprendizagem; o conceito de diagnóstico na educação ampliou-se no sentido de acompanhar os objetivos educacionais, sempre voltados para o processo do desenvolvimento integral da personalidade, incluindo atualmente:

- conhecimento das causas usuais das dificuldades mais frequentes relacionadas com as diversas habilidades e aptidões ligadas aos problemas do desenvolvimento escolar;
- capacidade de observação, experiência suficiente, além de treinamento válido para interpre-

tar pautas de comportamento e atitudes como decorrência da atuação de causas conhecidas;

- técnicas e métodos adequados que possibilitem descobrir e pesquisar as causas inter e subjacentes; e
- conhecimento satisfatório das medidas corretivas a serem prescritas para determinado diagnóstico, bem como dos diversos recursos da comunidade.

O diagnóstico escolar consiste pois na utilização de recursos, meios e técnicas com o objetivo de localizar e avaliar problemas e dificuldades dos alunos, determinar as possíveis causas, a fim de preveni-las, bem como de identificar e avaliar as áreas de aprendizagem e de ajustamento, tanto positivas como negativas, a fim de buscar medidas preventivas e curativas adequadas.

Daf a necessidade de o psicólogo escolar ser devidamente preparado e qualificado a fim de evitar a confusão entre fatos e meras suposições, a avaliação superficial e a interpretação subjetiva, devendo conhecer recursos específicos como do exame psicológico analítico, que utiliza testes mais discriminativos e fornece dados e informações mais objetivas.

Na pesquisa que realizamos com alunos (250) da Escola Guatemala no período de dois anos (1966-67) e que serviu de campo para a minha defesa na tese de doutoramento em psicologia — "Organização Percepto-Motora na Aprendizagem Escolar" — apresentada e

aprovada na P.U.C. em 1968, observamos que é de tóda utilidade a elaboração de baterias de testes psicológicos específicos como, por exemplo, as que investigam os níveis de maturidade perceptiva e motora, dada a influência destes fatores na aprendizagem escolar, devendo ser adaptadas e padronizadas em meios escolares brasileiros.

Concluimos que o psicólogo escolar desempenha papel importante no processo educativo, uma vez que pode contribuir de modo efetivo para a melhoria das condições que favorecem a educação dos indivíduos. Contudo, dada a complexidade das suas atribuições profissionais, é necessário que sua formação seja cuidada, pois deve estar devidamente preparado e capacitado para enfrentar problemas para os quais ora é solicitado mais como um árbitro ou juiz entre professores e alunos, pais e alunos e assim por diante, ora como um mágico que deverá encontrar soluções utópicas que farão desaparecer subitamente os problemas e conflitos apresentados.

EM SINTESE:

1. O psicólogo escolar desempenha papel importante no processo educativo através da sua atuação profissional fundamentalmente preventiva;
2. dada a complexidade das suas atribuições profissionais, sua formação deverá ser de alto nível teórico-prático, uma vez que deverá estar devidamente capacitado e qualificado para enfrentar diversas

situações, problemas e dificuldades de adaptação e aprendizagem escolar;

3. é imprescindível a programação sistemática de estágios supervisionados, pois o psicólogo escolar deve, não somente dominar as técnicas de observação e de avaliação psicológica, como ter participado de experiências relacionadas à dinâmica das estruturas escolares. Ênfase especial deve ser dada aos estudos práticos da psicologia evolutiva, diferencial, social, da aprendizagem, e à revisão contínua das técnicas de pesquisa e de avaliação psicológica;
4. o psicólogo escolar deve ser criteriosamente selecionado, pois necessita ter significativo interesse por problemas da psicologia na educação e particular motivação pelo estudo e soluções dos problemas de desenvolvimento, ajustamento e aprendizagem do escolar;
5. a atuação do psicólogo escolar num Serviço de Psicologia Escolar atingirá alunos, professores e pais, cabendo a ele a tarefa da avaliação, diagnóstico e orientação psicológica, devendo também colaborar na elaboração do programa de testes adotados pela escola;
6. o processo de exame psicológico analítico é o que oferece maiores recursos para um diagnóstico e prognóstico es-

colar válido, sendo de toda conveniência que o psicólogo escolar o utilizasse;

7. compete ao psicólogo escolar desenvolver pesquisas no campo da educação, bem como a elaboração de testes específicos que tragam contribuição real para o campo da psicologia e da educação;

8. seria interessante que o psicólogo escolar tivesse em mente as seguintes indagações:

— como poderão as novas experiências e contribuições da psicologia ser aproveitadas por educadores e professores?

— como poderão os conhecimentos, tanto da psicologia genética, diferencial ou social, melhorar o nível de ensino, as técnicas de aprendizagem e o processo educativo?

9. Quatro áreas devem mobilizar a atenção do psicólogo escolar, no momento atual:

a) a avaliação dos objetivos educacionais;

b) o diagnóstico dos pontos positivos e negativos dos alunos;

c) as modificações das técnicas e materiais didáticos que poderão modificar substancialmente o processo da aprendizagem; e

d) a revisão dos métodos mais adequados de avaliação do aluno e do próprio currículo escolar.

10. Finalmente, deve o psicólogo escolar levar em conta que a tendência moderna é a de aproximação e unificação das ciências do comportamento com a prática educacional e a pesquisa psicológica, e que é de todo imprescindível a seriedade das investigações científicas, a busca constante de novas soluções para os problemas da educação, do ensino e da aprendizagem, além da revisão contínua dos conhecimentos e do cuidado na utilização dos instrumentos e técnicas de avaliação.

Maria Helena Novaes

197

Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada, n.º 1, v. 22, mar. 1970, Rio.

Analfabetismo pode acabar na década 70

Entrevistado pelo Jornal do Brasil do Rio, o Prof. João Paulo dos Reis Velloso, Ministro do Planejamento e Coordenação Econômica, prestou informações sobre os problemas do ensino relacionados com sua pasta. Damos a íntegra desse pronunciamento:

JB — O Governo federal baixou decreto estabelecendo níveis mínimos de remuneração para os professores primários. Pensa-se em estender o mesmo princípio para o ensino secundário e o ensino superior?

Veloso — O magistério primário e médio é, basicamente, responsabilidade dos Estados e Municípios e não cabe à União estabelecer um sistema de remuneração para ele. Quando o Governo estabeleceu que a entrega dos 20% do fundo de participação só seria feita aos Estados e Municípios que pagassem um mínimo de salário aos seus professores primários, o que procurou foi dignificar e valorizar a profissão. Se a União pode e estabelece salário mínimo para trabalhadores na indústria privada, ela pode estabelecer o salário mínimo profissional para os professores primários nos Municípios e Estados que se beneficiam da sua ajuda. Nos Estados em que o magistério primário já recebe acima do mínimo fixado, o Governo nada tem que fazer. É o caso da Guanabara, por exemplo, que talvez tenha hoje o melhor sistema de ensino primário do País. Respondendo diretamente à sua pergunta: estamos pensando em estabelecer um mínimo para o salário dos professores do ensino médio, nos Estados que se beneficiam da ajuda financeira da União. Mas ainda não concluímos os estudos a respeito. Com o ensino primário era mais simples porque se tratava de estabelecer uma relação com o salário-mínimo. No ensino médio tem-se que fazer um levantamento dos níveis que prevalecem nos Estados e, a partir daí, chegar a uma conclusão se eles são ou não adequados.

JB — Os Estados e Municípios já eram obrigados a separar parte do fundo de participação para educação e saúde? Qual é a percentagem que deve ser separada?

Veloso — Emenda constitucional introduzida logo após o Ato Institucional n.º 5 deu à União o poder de regulamentar o fundo de participação. Pela Constituição de 1967 a entrega era automática e sem qualquer condição, o que deu margem a abusos. O Tribunal de Contas começou a sentir e a relatar que certo número de municípios não estava preparado para aplicar os fundos recebidos, desperdiçando um grande esforço da União e dos principais Estados. No sentido da própria permanência do fundo e para evitar que ele se desmoralizasse é que se introduziu aquela modificação constitucional, permitindo à União estabelecer normas para a aplicação dos recursos. Isso vem sendo feito progressivamente. No ano passado as cotas do fundo de participação foram liberadas automaticamente, mas foram definidas certas prioridades, para comprovação posterior pelo Tribunal de Contas. Este ano estabeleceu-se que a entrega da cota seria automática no primeiro semestre, mas, no segundo, para os Estados e municípios de população acima de 75 mil habitantes, ela estaria condicionada à aprovação do plano de aplicação do fundo de participação. Em alguns casos é o próprio Estado que analisa esse plano; em outros é o Governo federal. Por outro lado, já se estabeleceram certas normas para o uso dos recursos. Tanto os Estados quanto os municípios deverão aplicar pelo menos 20% em educação e 10% na área de saúde e saneamento.

JB — A aplicação dessas percentagens é de livre escolha dos municípios e Estados?

Veloso — Foram indicadas prioridades. Os municípios devem aplicar preferencialmente no ensino primário e médio. Com isso se evita a ocorrência de uma distorção, motivada pelo prestígio, que leva municípios a quererem ter uma escola superior, antes de cuidar do ensino básico. O ensino superior é de responsabilidade maior da União e dos Estados importantes. Para aqueles de tamanho médio e para os municípios a ênfase deve ser para os cursos primário e médio.

JB — E o resto das cotas do fundo de participação?

Veloso — Além da educação e saúde, os Estados devem dedicar-se a programas de infra-estrutura, tais como a construção de estradas, desenvolvimento de energia e comunicações. A União fica com o programa de estímulos gerais à agricultura e à indústria e, evidentemente, com o grosso do programa de infra-estrutura. Em suma, o que se tenta é conduzir um federalismo e um municipalismo integrado com a atuação da União na área econômica, visando à divisão de trabalho. A União se dedicaria a certo tipo de atividade. Estados e Municípios a outras e, através de convênios, se obteria a integração dos programas. O fundo de participação é um instrumento poderoso. No próximo dia 17 realizaremos em Brasília uma reunião com os Secretários de Planejamento dos Estados e Territórios. Vamos discutir os mecanismos pelos quais se faria essa integração dos programas da União com os Estados, particularmente na área da educação e saúde. Como são duas grandes prioridades do Governo federal, é

muito importante que não haja desperdício e duplicações. No setor saúde há orientação do Presidente no sentido de que os Ministérios da Saúde, Trabalho e Planejamento se articulem para obter uma integração com os Estados e Municípios, na área de assistência médica, de modo que se tenha uma coordenação das atuações federal, estadual e municipal. O sentido é obter-se uma divisão de trabalho e uma integração de serviços.

JB — O que há no programa de desenvolvimento em relação à educação? Quais as grandes mudanças no setor educacional?

Veloso — Há três idéias básicas no programa que vai ser executado: 1.^a) melhoria de qualidade para atualização científica; 2.^a) melhoria de produtividade para termos mais eficiência, no sentido didático e no sentido econômico-financeiro; 3.^a) integrar, realmente, o sistema educacional com a política de ciência e tecnologia e com o programa geral de desenvolvimento. Isso significa uma verdadeira revolução na educação. Houve um grande progresso quantitativo, em termos de educação, no País. Dobrou a população escolar brasileira nos níveis médio e superior.

JB — Mas o crescimento do ensino primário foi muito menor.

Veloso — No primário não se vêem resultados dramáticos porque já estamos numa faixa de escolarização bastante alta: 70%. Mas, prosseguindo na resposta à pergunta anterior. Em termos de recursos e metas, alguns volumes de aplicação dão bem uma idéia

do que estamos fazendo. Entre 1970 e 1973 o Brasil gastará, em educação, cerca de Cr\$ 28 bilhões, dos quais cerca de Cr\$ 25,7 bilhões são recursos públicos. A participação da educação no orçamento federal se elevará de 11,3%, em 1969, para 16%, excluídos os fundos vinculados. Haveria, assim, em termos reais, aumento da ordem de 10% nas aplicações federais entre 1969 e 1973. Além disso há a determinação de que 20% do fundo de participação devem ser destinados à educação e a imposição constitucional no sentido de que os municípios gastem pelo menos 10% de sua receita tributária na educação.

200 JB — O Governo vem tomando medidas que indicam uma preocupação com a situação do magistério. O que o senhor nos diz a respeito?

Veloso — A idéia é atuar diretamente sobre dois elementos essenciais do processo educacional: o professor e o aluno. Existe grande número de projetos e programas resultantes do trabalho do grupo que cuidou da reforma universitária, mas que também cuidou da reforma do ensino primário e médio. Há grande ênfase na expansão do magistério de nível médio, com o objetivo de fazer atualização científica e expandi-lo quantitativamente. No sistema educacional brasileiro, 40% dos professores primários não são titulados e 60% dos mestres do ensino médio não têm diploma. É por isso que a formação de professores constitui a terceira área prioritária do programa universitário (as outras duas são: saúde, ciência e tecnologia). Só assim se poderá

melhorar substancialmente e expandir o ensino médio. Com relação aos alunos, a criação dos monitores foi a primeira medida. São, desde já, mil monitores, que formarão um núcleo de alunos que não precisarão trabalhar, ficando à disposição da Escola para estudos, pesquisa e ensino.

JB — Quem escolhe o monitor? O professor da cadeira?

Veloso — O decreto estabelece, claramente, o mecanismo de escolha. Em cada universidade haverá uma comissão de coordenação do programa de monitoria, o qual está associado ao programa de tempo integral do professor. Essa comissão de coordenação apresenta o programa da universidade a uma comissão geral, que funciona no MEC, que cuidará dos aspectos normativos e dos recursos. O monitor é selecionado num concurso interno entre os alunos dos dois últimos anos. O programa é modesto, inicialmente, mas deverá ser expandido gradativamente. No fundo o que se quer é que professores e alunos fiquem o maior tempo possível na universidade.

JB — Quando entra em vigor o regime de tempo integral para os professores?

Veloso — Esse sistema já está em funcionamento.

JB — Mas há escolas estaduais onde o professor não vai.

Veloso — O regime de tempo integral é para o ensino universitário federal. O sistema estadual poderá usar o mesmo esquema, mas sua execução não depende do Go-

vêrno federal. Inclusive se o Estado precisar de recursos pode apelar para o fundo de desenvolvimento da educação. Mas não podemos obrigar a universidade estadual a fazê-lo.

JB — E a universidade particular?

Veloso — A universidade particular também pode beneficiar-se disso. O problema foi levantado por um padre da PUC quando se pensou no assunto. É evidente que atenderemos, prioritariamente, às universidades federais. Mas pode haver uma cota para atender às universidades estaduais e particulares.

JB — Não terá sido uma posição política do Governo olhar primordialmente para o ensino superior, a fim de diminuir e neutralizar as dificuldades com os alunos universitários, quando as nossas maiores dificuldades estão na alfabetização e na expansão do ensino médio?

Veloso — A orientação nada tem de política. Há dois aspectos a destacar. 1.º) Não há uma opção entre dar primeiro ensino primário e depois cuidar dos problemas do ensino superior. É uma questão de ênfase dentro da atuação do Governo. É preciso atuar nos três níveis, cujos tipos de problemas são diferentes. 2.º) Se as medidas mais detalhadas foram tomadas no ensino superior é porque êste, em grande medida, depende da União. No tocante ao ensino médio a União faz um trabalho supletivo, segundo a própria Lei de Diretrizes e Bases. A responsabilidade maior de execução é dos Estados e municípios. A União tem função

normativa no tocante à cooperação financeira e técnica. Porém ela não mantém grupos escolares nem ginásios, em geral. E por isso que ela não estabelece diretamente níveis de remuneração para o magistério primário e médio, a exemplo do que fez para os professores de sua universidade. Sabemos que há *deficits* muito fortes no ensino médio e estamos cuidando disso. Quanto ao ensino primário, o Governo federal está coordenando uma Operação-Escola que se destina a universalizar o ensino primário. A idéia é que o ensino primário, que já é obrigatório, tenha essa determinação efetivamente aplicada. A União reconhece a prioridade e procura dar aos Estados e municípios as condições para que ocorra essa universalização. Como? Através do Plano Nacional de Educação, dos projetos específicos, como a Operação-Escola, através do salário de educação e agora dos recursos do fundo de participação.

201

JB — Deixando o campo da educação para entrar na tecnologia. O Governo está querendo estabelecer uma política tecnológica própria?

Veloso — Quando se fala em política tecnológica própria, o que se visa é o seguinte: o que se quer é obter uma participação importante em setores chamados intensivos de tecnologia, porque eles dão excelente base de *know-how* para a economia como um todo. É o caso da indústria eletrônica, da indústria química e, em certa medida, da indústria aeronáutica. Como o conteúdo de pesquisa desses setores é muito grande, construímos boa base de *know-how*

que se dissemina por tóda a economia. Em outros setores queremos sair do estádio de substituir importações para adaptar a tecnologia às nossas necessidades. Isto é, queremos construir modelo próprio, queremos ter a própria engenharia de processo nacionalizada, ao invés de simplesmente produzir aquêle bem. Em outros casos queremos ter soluções próprias para problemas de tecnologia industrial, pois assim aproveitaremos melhor a mão-de-obra e os recursos naturais brasileiros. Mas tudo isso deve ser feito dentro de uma condicionante geral: que o País não se desatualize tecnologicamente em relação aos outros países. Isso se aplica a situações concretas: o problema de patentes, por exemplo, que seria alcançado por aquela referência a *royalties* feita pelo Presidente, no discurso da Escola Superior de Guerra. Queremos ter uma legislação de patentes que facilite muito a transferência de tecnologia bem mais rápida do que vinha sendo. Na conferência do CIES, em Caracas, ficou acertado que os Estados Unidos colocariam à disposição dos países latino-americanos aquelas patentes de propriedade do Governo americano. Outra forma seria criar um Banco de Patentes para ajudar nossos industriais a encontrar processos mais baratos e mais adequados. Essas são fórmulas concretas para acelerar a transferência de tecnologia. Dois objetivos orientam essa política: acelerar o desenvolvimento brasileiro e fazer êsse desenvolvimento auto-sustentável. Por isso não se devem tomar atitudes impensadas, que apenas serviriam para retardar o desenvolvimento. Não querer admitir que, em certos setores, uma firma es-

trangeira venha a se instalar no País, pode levá-la a fixar-se em outro país vizinho e assim aumentar o conteúdo de importação.

JB — Voltando à educação. Ela não poderia ser incluída no programa de incentivos fiscais do Governo?

Veloso — A educação já recebe vários incentivos de origem fiscal. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é alimentado com uma importância correspondente a 2% do Imposto de Renda. Além disso há uma parte da Loteria Federal e da Loteria Esportiva canalizada para a educação. Tôdas as formas de incentivo fiscal têm sido examinadas. Êsses 2% têm a vantagem sôbre os incentivos porque não dependem do contribuinte querer ou não descontar do seu imposto. A importância já é entregue à educação como se todos os contribuintes fizessem o desconto.

JB — Concluindo, Ministro. Diante de tôdas as medidas propostas e examinadas pelo Governo pode-se dizer que o analfabetismo estará acabado no País no decorrer desta década?

Veloso — É viável. É possível, nessa década, chegar-se à universalização do ensino primário e alfabetizar aquela faixa de pessoas entre 15 e 30 anos. Mas é preciso não esquecer que ainda há uma faixa adulta não abrangida pelas medidas, não obstante a preocupação de dotar a Campanha de Alfabetização de Adultos de métodos menos ortodoxos e de estabelecer-se uma rêde nacional de rádio-televisão para educação. No âmbito

de medidas inovadoras nesta faixa estaria inclusive o emprêgo de um satélite artificial para uso do Brasil exclusivamente na retransmissão de programas de alfabetização e educação de adultos.

JB — E as obras da Cidade Universitária do Fundão, que deveria receber as verbas anteriormente destinadas à Expo-72, como andam? Quando estará terminada a Cidade Universitária?

Veloso — As obras vão muito bem e em ritmo acelerado. As verbas estão sendo entregues pontualmente e o próprio Presidente Médici determinou que, em 7 de setembro de 1972, data do sesquicentário da Independência, as obras devem estar prontas para ser inauguradas.

Jornal do Brasil, Rio, 15 de março de 1970.

A política da educação do Estado de São Paulo

O Brasil está vivendo uma profunda alteração no seu sistema educacional, pelos três níveis de ensino: elementar, médio e superior.

O interessante é notar que nas Constituições de 1824 e 1891, nenhuma referência se fazia à palavra Educação. Até 1930, os assuntos do ensino eram resolvidos, no seu todo, por uma única Repartição — o Departamento Nacional do Ensino, subordinado ao Ministério da Justiça.

Com a promulgação da Constituição de 1946, vamos encontrar o seguinte dispositivo:

Artigo 5.º — Compete à União.
Item XV — Legislar sobre
Letra "d" — Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Embora a Constituição de 1946 assim afirmasse, só a 20 de dezembro de 1961, é que surgiu a Lei Federal 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, isto é, depois de mais de 15 anos de espera.

Até então, não existia uma lei geral sobre educação nacional, isto é, sobre sistema de ensino.

Com o aparecimento da Lei de Diretrizes e Bases, vamos encontrar no seu artigo 11, a seguinte afirmação: "A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com a observância da presente lei."

Já antes os artigos 8.º e 10, da mesma lei, falam sobre a criação do Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, Órgãos máximos, normativos, de planejamento e orientação da política educacional de âmbito federal e estadual.

Como se observa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgiu a 20-12-1961, e o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, somente foi criado em 7-6-1963, pela Lei 7.940, e, posteriormente, reorganizado em sua estrutura, competência e funcionamento pela Lei 9.865, de 9-10-67, tendo em vista a promulgação da Constituição Federal de 24-1-67 e a Constituição Estadual de 13-5-67.

Nessas condições a Constituição Federal e a Estadual de 1967 trans-

formaram em dispositivo constitucional, nos seus artigos 169 e 125, respectivamente, o que o artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases determinava.

Com a nova Constituição do Brasil de 17-10-69 e a Estadual de 30-10-69, vamos encontrar, novamente, essas mesmas determinações expressas nos artigos 177 e 126, respectivamente.

Em decorrência dessas exigências, foi promulgada a Lei 10.038, de 5-2-68, que dispõe sobre a organização do sistema de ensino no Estado de SP.

Promulgada a Lei criando o Sistema de Ensino, era preciso estabelecer o Plano Educacional, também previsto nos artigos constitucionais citados, para a execução do Sistema. Daí o Decreto 52.312, de 7-10-69, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação para o biênio 1970-71.

Para melhor compreensão, é necessário fixarmos o conceito de Sistema e de Planos. Sistema Educacional é o conjunto de normas que disciplinam, em seus vários aspectos, o processo educativo. Plano de Educação se define como o conjunto de medidas de natureza técnica, administrativa e financeira a serem executadas num certo prazo e selecionadas e escalonadas a partir de uma política educacional.

Plano de Educação deve ser estabelecido para a execução do Sistema de Ensino, de modo que não existindo sistema não se pode propriamente falar de Plano de Educação, a não ser em sentido bem restrito.

É importante ressaltar que o Sistema Educacional foi estabelecido em Lei e o Plano Educacional, por Decreto. Isto devido não ser juridicamente pacífica a tese de que o Plano de Educação deve ser estabelecido em Lei, porque uma das premissas básicas do planejamento, que é a flexibilidade e consequentemente a possibilidade de revisões e adequações, fica desnecessariamente dificultada.

O Plano Educacional elaborado pelo atual governo do Estado, para o biênio 1970-71, compreende quatro partes distintas, abrangendo os três níveis de ensino, assim compreendido:

A — POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO

A Política Educacional está baseada no preceito constitucional que determina a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos. Essa política fixa os seguintes objetivos: melhoria do sistema de ensino; expansão do atendimento escolar; e ajustar os objetivos, o conteúdo e os processos dos vários graus do ensino às necessidades do desenvolvimento e as potencialidades técnicas da vida contemporânea, ressaltando o fim primordial da formação da personalidade.

B — PROGRAMA DE AÇÃO

O programa de ação prevê a integração dos três níveis de ensino assim compreendido:

I — ENSINO FUNDAMENTAL OU BÁSICO

1 — Efetivação do cumprimento da obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos.

a) Cadastro das crianças compreendidas na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

b) Organização de serviços de incentivo à frequência às aulas, inclusive de assistência a alunos carentes de recursos.

2 — Regularização das matrículas nas várias séries do Curso Primário de acordo com a idade dos alunos.

a) Chamada anual para a matrícula inicial na primeira série, das crianças de 7 anos de idade.

b) Organização de classes especiais de recuperação.

c) Critério flexível de promoção com a redistribuição dos alunos em novas classes, de acordo com o nível de aproveitamento e instituição de exames bienais.

3 — Melhoria dos padrões do ensino primário.

a) Restabelecimento do funcionamento das escolas primárias em apenas dois períodos diários, em regime de 24 horas semanais de aulas.

b) Ano letivo de pelo menos 800 horas de aulas.

c) Estruturação de serviços de orientação pedagógica.

4 — Eliminação do analfabetismo.

a) Cursos de adultos.

b) Rádio, televisão e serviços educacionais volantes.

II — ENSINO MÉDIO

1 — Desenvolvimento da rede de ensino de primeiro ciclo do nível médio, devidamente articulado com o curso primário, de forma a generalizar, no Estado, a escola comum e, quando possível, unida de 8 anos.

a) Expansão da rede em função da demanda.

b) Transformação dos ginásios secundários, agrícolas, industriais e comerciais, em pluricurriculares.

c) Manutenção de transporte escolar regular e gratuito e de bolsas de estudos para adolescentes residentes em núcleos sem ginásio.

2 — Desenvolvimento da rede de ensino de aprendizagem de primeiro ciclo de nível médio.

205

a) Transformação de ginásios agrícolas e industriais em curso de aprendizagem.

b) Estímulo para a ampliação da rede de escolas de serviços nacionais de aprendizagem industrial e comercial e outros.

3 — Expansão de Ensino Médio de segundo ciclo, com diversificação que atenda às necessidades do desenvolvimento sócio-econômico do Estado.

a) Incentivo à criação de Colégios Técnicos.

b) Transformação de ginásios agrícolas e industriais em colégios técnicos.

4 — Criação de serviços de ensino supletivo e de nível médio.

a) Organização de cursos destinados à recuperação e à readaptação de alunos que se atrasaram nos estudos ou que os abandonaram.

b) Criação de cursos de orientação para exames de madureza do 1.º e 2.º ciclos, secundário.

5 — Reorganização dos cursos de ensino normal, tanto de formação do professor primário, como de especialização.

a) Transformação progressiva de cursos de ensino normal quantitativamente desnecessários, em colégios integrados por cursos de 2.º ciclo destinados à formação profissional em outras áreas, como economia doméstica, secretariado, enfermagem e cultura artística.

6 — Instituição de centros de treinamento e atualização pedagógica para o magistério do ensino médio.

a) Organização de cursos de atualização em caráter de emergência para docentes sem formação especializada.

b) Organização de cursos de atualização científica e pedagógica para professores.

III — ENSINO SUPERIOR

1 — Reorganização da rede de ensino superior de forma a ajustá-la às exigências da Lei Federal 5.540, de 28-11-68, e Decreto-lei Federal 464, de 11-2-69.

a) Agrupamento dos Institutos Isolados.

b) Reformulação do regime escolar e dos períodos letivos das

Universidades e Institutos Isolados, visando ao pleno aproveitamento da capacidade material e dos recursos humanos durante todo o ano.

C — METAS QUANTITATIVAS

Foram fixadas em levantamento as necessidades em número, de novas matrículas, novos professores e novas salas de aula referentes ao ensino primário e médio.

Para o ensino superior, o mesmo foi feito, por grupo de ensino, compreendendo: Agronomia e Veterinária; Engenharia, Arquitetura e Geologia; Medicina, Odontologia, Farmácia, Bioquímica, Enfermagem; Economia, Administração, Direito, Filosofia.

D — DISPÊNDIO DO ESTADO

Quanto ao dispêndio do Estado para a área da educação e do desenvolvimento tecnológico para o ensino primário, médio, superior e para a administração, está prevista a elevada importância de NCr\$ 1.805.332,20, para 1970 e NCr\$ 2.229.284,20, para 1971.

Com essa política educacional, o ensino básico foi reformulado em seus objetivos, programa e seriação.

O objetivo não visa mais formar integralmente o educando, por ser esta uma tarefa irrealizável pelo curto espaço de tempo que a escola retém a criança; mas nesse espaço de tempo é possível realizar uma influência integradora das experiências que a criança viva dentro e fora da escola, com vistas ao desenvolvimento harmônico, da personalidade do educando. Esse

período deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de hábitos e atitudes, que permitam à criança sob a orientação do professor a integração de tôdas as suas experiências.

Substituiu-se o programa que vinha sendo adotado desde 1947, que era rígido, inflexível e que tirava em grande parte do professor a responsabilidade das tarefas educativas, transformando-o em mero executante de instruções, sem a mínima criatividade própria, em programa extremamente simples, que atenta para o mínimo e básico, preocupado com uma escolaridade primária que deve ser comum ao País inteiro.

A seriação de quatro anos foi grupada em dois níveis: Nível I (dois anos letivos); nível II (dois anos letivos), sendo que os exames de promoção somente se realizarão do 1.º para o 2.º nível.

O Nível I se caracteriza predominantemente por seu aspecto prático, sem "pontos" que devam ser "dados". O segundo ano letivo desse nível, consolida e aprofunda, com atenção especial a Língua Pátria: aquisição do mecanismo da leitura, entendimento de textos; falar, ler e escrever como prática diária; expressão oral (conversar, expor) e escrita (compor).

O Nível II é que providenciará ensino sistemático.

Houve também a implantação da Orientação Pedagógica, com a instalação junto às Delegacias de Ensino Básico, do Setor Regional de Orientação Pedagógica.

O ensino médio teve o ginásio secundário e técnico unificado em ginásio único tipo pluricurricular.

O exame unificado e simplificado de admissão proporcionou a democratização desse nível de ensino, ampliando as oportunidades educativas, até o ponto de abranger praticamente todos os egressos da escola primária.

O ginásio é, agora, simples continuidade do ensino primário, pois não é mais possível um padrão de ensino que estava voltado à formação de uma elite intelectualista. Seu objetivo atual é a formação geral, e o intelectualismo combativo refere-se àquele que desconsiderava o caráter de formação geral desse nível de ensino.

O ensino colegial, antes diversificado em clássico, científico e normal, logo na primeira série, foi unificado nos dois primeiros anos de estudos.

Somente na terceira série os estudos são diferenciados e opcionais por áreas, correspondentes a um setor integrado de conhecimentos e atividades.

Essa unificação dos estudos representa um esforço de retorno e de reposição ao verdadeiro significado do ensino secundário como ensino de formação geral, e eliminou a opção prematura e decisiva que o aluno tinha que fazer logo ao sair do ginásio, em termos profissionais.

A opção pelo curso normal também não será mais feita prematuramente pelo adolescente e na maioria das vezes por influência

dos pais antes que por uma definição vocacional autêntica, pois para isso faltam na ocasião da escolha, condições de maturidade e de preparo intelectual, que permitam uma opção consciente e feita a partir de uma visão crítica das perspectivas profissionais do nível médio e superior.

Terá anteriormente dois anos de estudos básicos e preparação para sua escolha e depois um ano de estudos intensivos de matérias pedagógicas que lhe darão, de forma amadurecida a oportunidade de saber se realmente deseja ser professor primário.

208 Após esse ano, será possível escolher: ou continua o quarto ano intensivamente profissionalizante para ser professor primário, ou pode então tentar a busca de um curso superior.

Para planejar a extensão e organização da rede dos Institutos Isolados de ensino superior mantidos pelo Estado, o Decreto 52.330, de 22-12-69, já determinou a organização da Coordenadoria do Ensino Superior da Secretaria da Educação.

Quanto à Universidade e em cumprimento ao artigo 5.º da Lei Federal 5.540, de 28-11-68, já foi aprovado o Estatuto da Universidade de São Paulo, pelo Decreto 52.326, de 16-12-69.

Concluindo, como dissemos no início, se as Constituições de 1824 e 1891, nenhuma referência faziam à palavra Educação, hoje, o Brasil acorda para enfrentar decisivamente um dos seus mais graves problemas, a educação do povo, e

São Paulo, no atual governo, tem na história a elaboração do seu primeiro Plano Estadual de Ensino para a execução do seu Sistema Educacional, nos três níveis, demonstrando que somente pela educação do povo levaremos o Brasil ao seu grande destino.

Rudolpho Pereira Lima

Jornal da Cidade, Bauru, 8/1/70.

Problemática Educacional numa Projeção Decenal

Os futurólogos tiveram o mérito incontestável de suscitar o interesse da opinião pública para um mundo totalmente diferente, inimaginável mesmo para a esmagadora maioria dos dirigentes de alguns países, desacostumados a pensar a longo prazo e, por isso mesmo, provavelmente incapazes de ajudar a construí-lo.

O fascínio exercido sobre o cidadão médio por esse tipo de estudo deve-se, principalmente, ao fato de que, embora repleto de surpresas, "esse admirável mundo nôvo" está muito próximo de nós.

A futurologia, surgida recentemente, tem tratado os problemas sócio-político-econômicos de modo ainda muito agregado ou genérico, sem procurar incursionar detalhadamente por setores específicos.

A importância da educação, a natural curiosidade do grande público acerca de seu futuro e a inexistência de trabalhos futurologistas a seu respeito tornam oportuna a tentativa de lançar-se algumas hipóteses sobre sua evolução provável.

Todavia, adotada a perspectiva em moda, que pretende configurar a situação esperada por volta do fim do século XX, os exercícios de futurologia para o caso da educação constituem-se em temeridade indiscutível.

A razão principal — e aqui, de certa forma, pratica-se futurologia — é que esse setor adquirirá tamanha relevância, receberá tal soma de recursos, que os novos horizontes a perscrutar transcendem nossa capacidade de imaginação. Realmente, é provável que no fim deste século os gastos em educação superem de muito os dispêndios nos demais setores, adquirindo peso relativo incomparavelmente superior ao enorme esforço bélico dos últimos anos. E é possível que alguns grupos sociais protestem, então, contra os gastos excessivos em educação, em detrimento, por exemplo, das despesas com o consumo de *pílulas da felicidade*. A esse esforço financeiro no campo da educação corresponderá provavelmente um quadro fundamentalmente distinto do mais usado que possamos conceber hoje.

PERGUNTAS

Não há dúvida de que os trabalhos de pesquisa científica e tecnológica que se encontram ainda ao nível do laboratório já permitem, pelo menos, formular algumas perguntas de caráter revolucionário sobre a educação no ano 2000. O homem poderá, talvez, ser educado através de máquinas capazes de transmitir mensagens diretamente ao cérebro, sem utilizar a via sensorial? Serão viáveis, em escala maciça, os transplantes de memó-

ria? Será possível acoplar computadores ao cérebro, para realizar certas tarefas nas quais seja útil associar a velocidade da máquina ao poder criativo humano?

Além do impacto da evolução científica e tecnológica na educação, seria necessário incursionar por outras áreas, tentando desvendar aspectos novos do processo educacional, possíveis mudanças de seus objetivos, modificações na sua filosofia. Ainda aqui as interrogações são inúmeras, as respostas incertas e as surpresas mais do que prováveis. Como se conciliará a tendência inevitável para massificação com a necessidade de preservar a individualidade do ser humano? Será possível dar educação para todos os componentes de quase todos os grupos etários e, ainda assim, manter padrões diferenciados de ensino, para atender às variações individuais? Ou a genética ter-se-á desenvolvido tanto que todos nascerão dotados do máximo de potencialidade que a natureza humana comportará então?

Especulações dessa natureza escapam ao nosso objetivo e à nossa capacidade de previsão, que deriva — em essência — da quantidade de informação à nossa disposição e suscetível de ser quantificada, criticada, processada e analisada.

Para a próxima década, porém, a possibilidade de prever com certa margem de segurança cresce, embora algum grau de incerteza seja inevitável. Pelo menos dois fatos novos são facilmente identificáveis como de surgimento certo, no panorama educacional: a mudança radical na tecnologia atualmente

adotada e o lançamento das bases iniciais da educação permanente.

A base de todos os acontecimentos, na década dos 70, no setor educacional, estarão alguns princípios fundamentais, que é importante enfatizar. Sintetizando, poder-se-ia afirmar 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 essa capacidade ociosa 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 — seu índice de renda *per capita*, apresentem como estatística mais adequada para provar seu desenvolvimento algum índice médio da população da mesma natureza que o QI.

Por isso, a importância da educação — sob todos os aspectos — já conscientizada parcialmente na década que se encerra este ano — aliás, o Ano Internacional da Educação — condicionará cada vez mais os programas de Governo.

INFLUÊNCIA

A ciência e a tecnologia, na aceleração das mudanças que provocam na vida das sociedades, influirão

sobre a educação drasticamente, ao mesmo tempo que continuarão cada vez mais dependentes dela para seu próprio desenvolvimento. A centelha do gênio não mais terá lugar; o autodidatismo dos inventores individuais será cada vez menos fecundo. As equipes com sólido *background* educacional e compostas de elementos de formação distinta, reunidos sob lideranças administrativas de alto nível, caberá a primazia absoluta na abertura de novas frentes de conhecimento e na ampliação daquelas já existentes. Inversamente, a educação terá seus métodos radicalmente alterados, isto é, a tecnologia do processo educacional perderá suas características atuais. A educação, que hoje só atende basicamente aos grupos da faixa etária de sete a 25 anos, passará a iniciar-se mais cedo (três anos) e estender-se-á, praticamente, até o fim da vida útil (65 anos), disseminando-se a prática da educação permanente. Todos serão estudantes, de alguma forma, e será necessário criar uma subclasse especialmente destinada a continuar o trabalho de contestação...

A rapidez da revolução científica e tecnológica tornará a educação permanente um imperativo na medida em que, tornando obsoletos os conhecimentos adquiridos em épocas anteriores — cada vez mais próximas — forçará todos a voltarem ao estudo para reaprender disciplinas que já conheceram algum dia ou para dominar novas disciplinas que surgirão — cada vez mais freqüentemente.

Na medida em que a educação deva ser ministrada a quase toda a população (três a 65 anos) — não

é nem preciso frisar que tôdas as classes sociais terão acesso ao sistema de ensino — e necessidade de educação em massa forçará a alteração de tecnologia do processo.

Em meados da década dos 70 serão usuais os satélites educacionais ministrando, através de rádio e televisão, aulas para as parcelas ponderáveis da população; computadores e máquinas de ensinar serão igualmente utilizados; receptores de televisão com capacidade para reproduzir, a qualquer momento, aulas gravadas em vídeo-tape anteriormente serão comuns; surgirão os primeiros laboratórios de ensino sem utilização da via sensorial.

SITUAÇÃO BRASILEIRA

E o Brasil? Onde se situará? Já estamos pensando no futuro da nossa educação?

O Centro Nacional de Recursos Humanos, em seus estudos sobre a educação brasileira, acabou por compreender a imprescindibilidade futura da educação permanente; ao mesmo tempo, consciente do esforço quantitativo e qualitativo que deve ser feito no Brasil, em termos de educação, passou a considerar a inevitabilidade de uma alteração radical na tecnologia empregada nesse setor.

Já por ocasião da reforma universitária o CNRH elaborou um documento intitulado *Por uma Universidade Aberta e Versátil* (Paulino Guimarães Júnior e Maria Aparecida Pourchet Campos), lançando as bases didático-administrativas capazes de permitir a implantação de educação permanente ao

nível de estabelecimentos de ensino superior; posteriormente, em artigo denominado *A Universidade Democratizada* (Maria Aparecida Pourchet Campos), foi abordado de modo mais direto o mesmo tema. A adoção desse sistema permitiria a reciclagem contínua dos profissionais de nível superior e, ao mesmo tempo, a freqüência à Universidade de elementos não universitários, desejosos de aprofundar seus conhecimentos nesta ou naquela disciplina específica.

Dependendo da aceitação que venham a ter essas propostas, nos próximos anos o nosso país habilitar-se-á a ingressar na era da educação permanente, capaz de evitar a obsolescência dos conhecimentos e habilitações adquiridas.

No que concerne à tecnologia educacional, o CNRH propôs ao Executivo um projeto de decreto criando uma estrutura administrativa adequada para estudar a viabilidade de implantação de uma rede nacional de rádio e televisão educativa. Pelo Decreto n.º 65.239, de 26 de setembro de 1969, a Junta Presidencial deu andamento à idéia, cuja concretização iniciarse-á brevemente.

SOLUÇÕES

De acôrdo com as sugestões do CNRH, grupos técnicos de alta qualificação estudarão qual a melhor solução para implementar êsse projeto, que poderá colocar o Brasil na vanguarda da educação mundial.

É possível que em meados da década dos 70, em tôdas as salas de

aula de tôdas as escolas primárias e médias do Brasil — bem como nos ciclos básicos dos estabelecimentos de ensino superior — cêrca de 50% do tempo dedicado ao ensino sejam ocupados por aulas televisadas ou irradiadas. Esse sistema talvez utilize um satélite estacionário, com seis canais, dos quais um poderia ser arrendado aos países latino-americanos de língua espanhola ou mesmo utilizado em português para servir à Província Ultramarina de Angola.

Executado êsse projeto, êle será certamente "o mais importante projeto de desenvolvimento jamais realizado no mundo" e envolverá o investimento total de US\$ 3 bilhões, distribuídos por um período de 30 anos.

212

Um projeto dessa natureza é, talvez, um daqueles raros capazes realmente de reduzir o *gap* que nos separa do mundo desenvolvido. É possível que se torne uma realidade dentro de seis a sete anos.

Não há razão, pois, para que o Brasil se angustie ante o futuro de sua educação, pois, ao menos no campo da idealização e da concepção, não nos faltam ousadia e imaginação. É necessário, apenas, que à decisão de iniciar êsse esforço se siga o desejo racional de atingir o objetivo visualizado e que se aperfeiçoem os padrões vigentes de execução em nosso setor educacional.

Arlindo Lopes Corrêa

Jornal do Brasil, Rio, de 20/3/70

O valor das máquinas de ensinar

O desenvolvimento de uma Nação é um processo harmonioso, ininterrupto, de crescimento concomitante em todos os aspectos — econômico, político, cultural, social, educacional. A história do desenvolvimento da maioria dos países e, particularmente, a história do desenvolvimento brasileiro mostram-nos que, enquanto certos setores da vida nacional experimentam extraordinária expansão, outros crescem de maneira apenas razoável e outros, ainda, permanecem estacionários.

Se adotarmos, na análise do desenvolvimento nacional, o critério do grau de sofisticação tecnológico atingido em cada setor, verificaremos que em algumas das subculturas em que se fragmenta a macrocultura brasileira — por motivos complexos cuja análise não cabe no presente contexto —, o processo de desenvolvimento experimentado tem sido tão veloz e marcado por tantos enriquecimentos de natureza tecnológica que é pequena ou nula a diferença que se observa, digamos, entre uma transmissão por televisão através de satélite seguida pelo público brasileiro e a mesma transmissão, seguida pelo público norte-americano. Notadamente nas subculturas industrial e de transportes e comunicações, o País atingiu um grau de sofisticação tecnológica que, conquanto concentrado predominantemente em algumas de nossas metrópoles, não difere significativamente do grau alcançado pelos países mais adiantados. Há pouca ou nenhuma diferença entre certos complexos in-

dustriais brasileiros e complexos semelhantes, no exterior; entre os meios e facilidades de transporte aéreo no Brasil e no Exterior; entre o nível da sofisticação alcançado pela nossa arquitetura e o da arquitetura alienígena; entre a tecnologia petrolífera brasileira e a estrangeira. Os exemplos mencionados aqui, e muitíssimos outros que poderiam ser acrescentados, são ligados a subculturas (ou a aspectos de subculturas) tecnológicas que colocam o Brasil entre os países mais avançados do mundo atual.

Em outras, entretanto, nosso progresso tecnológico tem sido menor, e, em certos casos, praticamente insignificantes. A educação é uma dessas subculturas. Trata-se de um dos setores da vida nacional que menos têm sofrido a influência das revoluções industriais, permanecendo relativamente primitivo, subdesenvolvido, incapaz de absorver o espírito de inovação tecnológica que gradualmente se generalizou na sociedade. Se Anchieta retornasse a São Paulo, seu espanto seria certamente enorme diante dos arranha-céus, meios de transporte, medicamentos, meios de comunicação de massa, usos de energia elétrica etc.

Educação

Em nossas escolas, entretanto, não teria nenhum sobressalto. De Anchieta aos nossos dias, a escola não sofreu mudanças significativas. A maneira pela qual muitos professores trabalham não difere significativamente da maneira pela qual trabalharam os primeiros professores do Brasil, há quatro

séculos. A escola, conforme assinalam Finn e outros (1962), é “uma cultura relativamente primitiva ou subdesenvolvida, sobrevivendo entre culturas tecnológicas altamente sofisticadas... A atual cultura educacional é análoga a uma cultura subdesenvolvida sob o assalto das culturas coexistentes e altamente sofisticadas da indústria, dos negócios e mesmo de certos setores governamentais, como os setores militar e científico”. Para Gerbner, citado por Finn, “o sistema público de ensino é o último reduto da cultura de *folk*”.

Finn observa que as mudanças ocorridas no ensino têm sido predominantemente no sentido de aumento e redistribuição da força de trabalho. Redução do número de horas de aula, aproveitamento da mesma sala de aula para duas, três, quatro ou mais turmas consecutivas, utilização do trabalho de um só professor no ensino em dois turnos a turmas diferentes, aumento do efetivo de alunos em cada sala de aula etc., são exemplos de tais mudanças. Ao lado destas, há as tentativas de “experimentar”, de fazer funcionar a “escola ideal”, de colocar um pequeno grupo de alunos sob a orientação de professores excepcionais — que, por mais interessantes que sejam, não se generalizam, não vão além dos estreitos limites da classe ou instituição na qual a “experiência” é realizada. Convém ressaltar o fato de que, na maioria dos casos, essas experiências envolvem professores e alunos altamente dotados, despesas substanciais em equipamento e material, largas bibliotecas etc., no contexto de condições sociais e econômicas ele-

vadas — sendo, pois, enorme a distância que as separa das condições reais do ensino ministrado à quase totalidade da população brasileira em idade escolar.

Não é difícil perceber a relação existente entre o atraso tecnológico da educação e o predomínio de uma concepção de “economia de escassez”, de gastos para simples sobrevivência, nos meios educacionais. Uma cultura tecnológica sofisticada não floresce nos quadros de uma economia de mera sobrevivência. Investimentos substanciais em materiais e equipamento, em pesquisa e desenvolvimento, são tão fundamentais na área do ensino como nas organizações industriais, comerciais, científicas e militares.

214

Um fenômeno associado à falta de sofisticação tecnológica em educação é o baixo nível de aspirações e expectativas dos administradores escolares, professores e organizações profissionais dos mestres. Basta correr os olhos pela maioria das publicações destas para constatar o predomínio das preocupações com aspectos periféricos, burocráticos, superficiais, estando notavelmente ausentes trabalhos que reflitam interesse por ou expectativa de desenvolvimento tecnológico, conceitos mais adequados de produtividade profissional, consciência de desenvolvimentos recentes em tecnologia da educação, utilização de modelos mais científicos de ensino. É com aflição que os interessados em tecnologia da educação encontram, nas bibliotecas de instituições de ensino ou nos índices das revistas de caráter pedagógico, massa cada vez maior de eru-

ditas e extensas exposições dos aspectos históricos, filosóficos, burocráticos e “didáticos” (no sentido tradicional e empobrecido do termo) da educação em qualquer dos seus níveis, contrastando com o limitadíssimo número de publicações que espelham o estado atual da literatura de natureza científica sobre educação, tão abundante no exterior.

Uma das principais medidas do desenvolvimento tecnológico de um determinado setor é a quantidade e a qualidade do equipamento em uso. Em educação, não é difícil constatar que certos itens de equipamento audiovisual — de uso generalizado nos EUA e na Europa, há várias décadas — não se inscrevem entre os materiais de uso corrente na escola. Em certos casos extremos, até o livro escolar se acha ausente.

O emprêgo de projetores de diapositivos, filmes fixos e filmes cinematográficos, projetores opacos, retroprojetores, gravadores, toca-discos, rádio e televisão na escola é esporádico — limita-se a umas poucas escolas dos grandes centros urbanos. E, naturalmente, nossos professores em geral pouco ou nada sabem a respeito de “máquinas de ensinar”, “instrução programada” ou “automação no ensino”.

Aparelhos de ensino e máquinas de ensinar

Num sentido muito geral, a expressão “máquinas de ensinar” engloba quaisquer recursos mecânicos eletrônicos usados para fins de ensino e treinamento, desde alguns brinquedos denominados “educativos” até a televisão ou o

computador. É interessante assinalar que a criação e uso atual de máquinas ou aparelhos no ensino teve muitos precursores — inclusive brasileiros. Em extensa documentação recolhida sobre o ensino brasileiro durante o Império, Primitivo Moacyr (1936, 1938) menciona aparelhos de ensino inventados pelo barão de Macaúbas, pelos professores Sabino e Costa Cunha, Tomásia de Vasconcellos e outros, destinados à aprendizagem de matemática e leitura. Lastimavelmente, a informação disponível sobre tais invenções é muito escassa, restando, em alguns casos, apenas a denominação do aparelho e o nome de quem o criou. De qualquer maneira, constituem exemplos dos primeiros esforços brasileiros no sentido de dotar o professor de equipamento capaz de contribuir para um ensino mais econômico e eficiente.

Os aparelhos usados para fins de ensino (quer em educação formal, quer em treinamento) podem ser classificados em três grupos: recursos de estímulo, recursos de resposta e recursos de estímulo-resposta. Os primeiros dizem ao estudante como dar uma determinada resposta ou quando é adequada a produção de certa resposta. Como não proporcionam, em si mesmos, condições para a prática da resposta sob condições controladas e especificáveis, pode-se dizer que sua principal função é fornecer o conteúdo da aprendizagem, sem que se possa garantir que ocorrerá aprendizagem. Pertencem a esta primeira categoria aparelhos como o projetor cinematográfico, o projetor opaco, o projetor de diapositivos, o rádio, a

televisão etc. O segundo grupo — recursos ou aparelhos de resposta — dá ao aluno oportunidade para praticar respostas. Pode ser igualmente usado para recolher, registrar ou transformar dados codificados sobre a natureza das respostas do aluno.

Ao contrário dos aparelhos do primeiro grupo, entretanto, não fornecem informações a respeito das circunstâncias sob as quais certo comportamento é adequado. Exemplos: gravadores de fita magnética com uma só pista, máquina de escrever, máquina de calcular, corretor automático de testes etc. Finalmente, o terceiro grupo de aparelhos reúne aqueles que combinam em um só recurso tanto a apresentação do estímulo como a oportunidade para a resposta. Oferecem uma seqüência de estímulos e proporcionam as condições necessárias para que as respostas adequadas do aprendiz sejam produzidas. Pertencem a esta última categoria os simuladores usados em treinamento (na preparação, por exemplo, de soldados, pilotos, motoristas etc.), máquinas de ensinar propriamente ditas, painéis elétricos de resposta e outros, podendo, também, pertencer a tal grupo o uso combinado de estímulo e recurso de resposta, indicados nas duas primeiras categorias. Um programa audiovisual de laboratório de linguagem é bom exemplo da combinação mencionada.

215

Recursos para o ensino

Convém acentuar desde já que a ilusão de que “as máquinas ensinam” pode acarretar consequências bastante deploráveis. O fato de usarmos um projetor de filmes

cinematográficos ou de diapositivos, um laboratório de linguagem ou máquina de ensinar, não significa necessariamente que estamos ensinando com mais eficiência ou economia, ou que estamos simplesmente ensinando. O filme usado, e a maneira pela qual o filme é usado, são decisivos para a eficiência do ensino por meio do cinema. Da mesma forma, a qualidade do programa preparado para a máquina de ensinar (ou para o laboratório de línguas) é de importância fundamental. Em suma, o que realmente importa é a interação do aluno com o material (isto é, com o programa) apresentado por meio de um aparelho, e a qualidade de tal material — nunca o aparelho em si mesmo.

216

A partir de uma perspectiva histórica, é possível compor, de acordo com Schram (1963, 1964) o seguinte quadro dos recursos ou meios de ensino:

Meios de ensino da primeira geração. Cartazes, mapas, gráficos, materiais escritos, exposições, modelos, quadro-negro, demonstrações, dramatização etc., são antigos meios de ensino alguns deles tão antigos quanto o próprio ensino. Esta geração distingue-se da subsequente pelo fato de não envolver máquinas ou aparelhos eletrônicos. São recursos universalmente utilizados e, às vezes, no caso de regiões ou países subdesenvolvidos, os únicos existentes.

Meios de ensino da segunda geração. Manuais impressos, livros de exercícios, testes, folhetos etc. Dependem da introdução da máquina (impressora), que possibilita a

multiplicação rápida e barata da palavra escrita e da ilustração. Seu emprego, iniciado no século 15, estende-se até os dias atuais, tendo sido beneficiado recentemente pelo desenvolvimento de métodos mais adequados de impressão. A maioria dos países produz este tipo de material de ensino, embora nem sempre com a quantidade e a qualidade desejáveis.

Meios de ensino da terceira geração. Compreendem a fotografia, o diapositivo, o diafilme, os filmes cinematográficos mudos, os discos, e, mais tarde, o rádio, o cinema sonoro e a televisão. A principal característica desta geração é a introdução de máquinas que vêem, ouvem ou simultaneamente vêem e ouvem para o homem. Datam do período que vai de fins do século passado, até a década de 50. Embora disponíveis em quase todos os países, seu uso, muitas vezes, é restrito, limitando-se aos grandes centros urbanos, escolas particulares e regiões mais prósperas, quando se trata de países subdesenvolvidos.

Meios de ensino da quarta geração. Abrangem a instrução programada (incluindo as máquinas de ensinar), os laboratórios de línguas e o ensino por meio de computadores. É a mais recente geração de aparelhos de ensino, envolvendo a comunicação entre o homem e a máquina. Alcançaram considerável desenvolvimento em alguns países mais adiantados e, em uma ou outra de suas variedades, começam a ser usados, ainda que de modo muito limitado, em alguns países em processo de desenvolvimento.

Características das máquinas de ensinar

As máquinas de ensinar têm sido definidas como "qualquer tipo de aparelho que serve para apresentar um programa". Programa, neste caso, é entendido como uma seqüência de quadros preparados de acôrdo com os princípios científicos da instrução programada. Mas definições mais precisas podem ser encontradas na literatura sôbre o assunto. Porter (1960), por exemplo, aponta como uma das principais características da máquina de ensinar o fato de que esta funciona como reforçador imediato: a máquina de ensinar "é um recurso de ensino que procura alterar o curso da aprendizagem ministrando uma recompensa ou refôrço ao estudante, imediatamente após a produção de uma resposta correta por este". Porter lembra que, "tênicamente, refôrço é qualquer evento ambiental cuja ocorrência fortalece o comportamento precedente. Em máquinas de ensinar, o refôrço é uma consequência correta do comportamento do estudante, geralmente sob a forma de confirmação da resposta correta". As características operacionais das máquinas de ensinar, de acôrdo com o autor citado, seriam as seguintes: a) apresentam ao estudante uma seqüência de materiais-problema; b) proporcionam algum meio que permita o registro da solução dos problemas, pelo estudante; c) indicam automática e imediatamente se a solução dada pelo estudante é correta ou não. Para Stolurow (1961), máquina de ensinar é "um mecanismo que apresenta informações ao estudante e controla o

comportamento dêste, de acôrdo com uma relação de interação predeterminada". Segundo Foltz (1961), "recurso auto-instrutivo ou máquina de ensinar é qualquer aparelho que permita apresentar de modo sistemático um material programado, fazendo uso eficiente dos princípios do refôrço".

Após rever a literatura sôbre máquinas de ensinar, Finn e Perrin (1962) concluem que existem quinze funções características das máquinas de ensinar. Sete dessas funções são consideradas básicas, as demais complementares.

Funções básicas das máquinas de ensinar. São usadas para ensino individual. Contêm e apresentam o conteúdo do programa em passos. Proporcionam um meio pelo qual o estudante pode responder ao programa. Fornecem ao estudante algum tipo de informação imediata relativamente à sua resposta, que pode agir como um refôrço psicológico. Apresentam individualmente os quadros do programa. Apresentam o programa numa seqüência predeterminada. Não permitem trapaça.

Funções adicionais das máquinas de ensinar. Discriminam se a resposta do estudante é correta ou não. Avançam automaticamente o programa. Proporcionam acesso ao acaso aos quadros de programas que envolvem ramificação. Registram resultados. Selecionam itens do programa a partir da avaliação de respostas prévias. Permitem comunicação bilateral entre o estudante e a máquina (máquina de escrever-computador). Armazenam programas e respostas completos.

O auxílio da máquina

É grande a variedade de máquinas de ensinar produzidas comercialmente. Conquanto existam, no Brasil, pelo menos dois tipos de máquinas produzidos para emprego restrito, interno (um tipo, extremamente simples, foi usado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho, de São Paulo, para fins de pesquisa, e outro, mais complexo, foi desenvolvido para treinamento interno em uma grande organização industrial de São Paulo), as máquinas de ensinar disponíveis são importadas, principalmente dos Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, Alemanha e Holanda. Os preços variam em função da complexidade da máquina. As mais simples custam quinze ou vinte dólares, mas as mais complexas podem custar mil dólares ou mais. Algumas delas utilizam programas apresentados sob a forma de fôlhas, cartões ou rolos de papel impresso, enquanto outras empregam programas fotografados em diapositivos ou diafilmes, projetados a partir do interior da máquina. Existem máquinas de ensinar providas de mecanismo destinado ao registro de respostas do estudante; outras não contam com tal mecanismo, e o estudante deve, nesse caso, escrever as respostas num caderno, bloco ou fôlha de papel. Certas máquinas dispõem de teclado para o estudante escrever as respostas, mas há também aquelas nas quais o estudante responde escrevendo com um lápis, caneta ou estilete. Em algumas das máquinas, o teclado é idêntico ao de uma máquina de escrever, com tôdas as letras, números e sinais de pontua-

ção, enquanto em outras existe somente um pequeno número de teclas, como, por exemplo, as letras A, B, C, D. Estas últimas são destinadas a programas que solicitam do estudante, em cada quadro, uma escolha entre várias alternativas identificadas pelas letras correspondentes às teclas. Há máquinas manuais e máquinas elétricas; há máquinas confeccionadas em cartão, metal, plástico, madeira. Algumas são tão pequenas quanto um rádio transistorizado. Outras têm dimensões iguais às de uma máquina de escrever ou um aparelho de televisão.

Diferente, em tantos aspectos, das demais, cada máquina de ensinar geralmente se presta somente ao tipo de programa preparado especialmente para ela. Assim, o programa que solicita do aluno a construção de uma resposta verbal — uma palavra ou uma frase — não pode ser acondicionado em máquina que só permite a escolha de uma dentre várias respostas. Convém salientar que, tal como ocorre com os projetores cinematográficos, não basta contar com a máquina (a não ser, talvez, no caso de máquinas extremamente baratas, feitas de papelão ou cartão); é preciso contar, também, com o fornecimento contínuo de novos programas. São, afinal, os programas que ensinam, e não a máquina. O investimento das escolas em máquinas de ensinar deve ser precedido de cuidadoso estudo dos programas disponíveis e das garantias de fornecimento de futuros programas, por parte dos vendedores e distribuidores das máquinas.

Se a maioria dos programas pode ser apresentado sob forma impressa, como livros ou folhetos, que razões justificam o emprêgo de máquinas de ensinar? Primeiro, as máquinas geralmente dispõem de mecanismo que impede o estudante de ver a resposta certa, antes de ter dado sua própria resposta. Segundo, as máquinas impedem que o estudante leia superficialmente, sem prestar muita atenção, uma seqüência de quadros, a fim de concluir mais cedo a lição. A máquina obriga o estudante a ler cada quadro do programa, a responder-lhe e a confrontar a resposta dada com a resposta correta, antes de passar para o quadro seguinte. Terceiro, a máquina de ensinar apresenta somente um quadro do programa de cada vez, eliminando, assim, a possibilidade de o estudante correr os olhos pelos quadros vizinhos. Quarto, as máquinas facilitam a realização de pesquisas e o controle dos resultados dos alunos; algumas delas registram automaticamente os acertos e os erros dos estudantes.

Da conjugação das máquinas de ensinar com os computadores eletrônicos e com os recursos audiovisuais em geral, resultaram dois desenvolvimentos tecnológicos recentes, que examinaremos a seguir: os sistemas CAI (*Computer-Assisted Instructions*) e de Multimeios (*Multimedia Systems*).

A primeira vista, parece destituído de interesse o exame das características do ensino por meio de computadores, em países como o nosso, que lutam com o problema da falta de recursos financeiros para a educação. É preciso, entre-

tanto, considerar que, conquanto o custo de sistemas de ensino assistido por computador — doravante referidos pela abreviação internacional CAI — seja, presentemente, bastante elevado, prevê-se, para um futuro próximo, sensível barateamento deles, de modo a pô-los ao alcance até mesmo das escolas primárias comuns, nas décadas de 70 e 80; em setores de ensino tradicionalmente onerosos, como, por exemplo, certos cursos superiores e certos tipos de treinamento industrial e militar, o CAI pode representar um encargo financeiro suportável e de justificação relativamente fácil, em virtude dos extraordinários ganhos em eficiência e economia que possibilita. Além disso, não deve ser descurada a possibilidade de o Brasil, dentro em breve, passar a produzir seus próprios computadores, ficando assim facilitado, ainda que a título experimental, a introdução de cursos CAI em escolas superiores e médias, nos centros mais adiantados do país.

Kopstein e Seidel (1968), em recente análise dos aspectos econômicos dos sistemas CAI, comparando-os aos sistemas TAI (*Traditionally Administred Instruction*, isto é, instrução administrada por professor), chegam à conclusão de que, em menos de dez anos, os custos do CAI serão *aproximadamente a metade dos custos do TAI*, nos EUA. Presentemente, de acordo com os autores citados, o custo médio por hora-aluno de cursos TAI é de 35 centavos de dólar, enquanto a hora-aluno de cursos CAI é dez vezes mais cara, no ensino de nível elementar e médio.

Mas no ensino superior, o sistema tradicional de ensino por meio de professores — TAI — representa uma despesa de dois dólares e setenta e seis centavos por hora-aluno, enquanto o sistema CAI consome dois dólares e quatro centavos por hora-aluno. Isto quer dizer que, no ensino superior, o ensino por meio do computador é *mais barato* do que o ensino convencional, presentemente, nos Estados Unidos.

220 Os dados reproduzidos acima permitem compreender por que Norman D. Kurlund, em recente depoimento perante uma Comissão do Congresso dos EUA, após lembrar que efetivamente a implantação de CAI implica custo inicial elevado, afirmou que “a confiança central que depositamos nesta aplicação (CAI) da tecnologia à educação é dupla: por um lado, pela primeira vez obteremos condições realmente individualizadas de *aprendizagem* para cada aluno, e por outro lado, afetaremos o grau de eficiência do *ensino* que pode ser alcançado pela educação em massa. Com a nova tecnologia, o que é bem feito uma vez pode ser multiplicado por milhares. As economias assim obtidas podem liberar recursos que permitirão fazer por tôdas as crianças do país o que se podia fazer somente por umas poucas crianças. A educação passará, assim, a ser mais eficiente, e à disposição de todos. Poderemos alcançar *tanto* quantidade *como* qualidade, embora a segunda seja muito mais difícil de se obter do que a primeira. Para o administrador da escola pública, esta possibilidade de manter os custos da educação

dentro de um ritmo razoável de aumento, ainda que a qualidade e a quantidade aumentem, é algo altamente atrativo. A cada ano que passa, vamos aumentar o orçamento escolar e hoje não temos nenhuma dúvida de que usando métodos tradicionais jamais será possível acompanhar a crescente demanda de educação” (cit. por Lange, 1967, pág. 315).

Um tratamento pormenorizado dos sistemas CAI não cabe nestas linhas. O leitor interessado encontrará fartas referências e pormenores técnicos em trabalhos como os de Coulson (1962), Bushnell (1963), Gentile (1967), Bushnell e Allen (1967), Bundy (1968), Stolurrow (1968) e outros.

Os sistemas CAI permitem ensino adaptável e flexível a um aluno ou, simultaneamente, a dezenas de alunos, usando um computador digital como componente central de controle. Tais sistemas possibilitam o recebimento pelo estudante, de uma seqüência individualizada de quadros do programa, adaptada às suas necessidades particulares. É também possível a instrução em grupo, mediada por um professor ou pelo computador.

No sistema CAI denominado PLATO II (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*), um complexo que inclui televisão, diapositivos e painel para resposta do estudante é controlado pelo computador. Quando indagado sobre o conteúdo de cada quadro do programa, apresentado numa tela de televisão, o estudante pode responder com palavras, sentenças, números, expressões algébricas. Basta apertar um botão

para ser informado pelo computador se a resposta está certa ou errada. Caso tenha produzido uma resposta errada, o estudante pode pedir ajuda ao computador, que fornecerá seqüências mais simples de conteúdo até o momento em que o estudante apertar um botão denominado "Aha!", que permite a volta à questão respondida erradamente.

Em outro sistema CAI, o CLASS (*Computer-based Laboratory for Automated School Systems*), cada aluno conta com um visor de filme, operado manualmente, que contém cerca de 2.000 quadros de um programa. Dispõe, também, de um mecanismo de resposta, ligado a um computador, que indica a seqüência de quadros a serem vistos pelo aluno, serve para registrar a resposta dêste e reforça-o (ou dá-lhe conhecimento do resultado) por meio de um código de luzes. A luz verde que se acende, por exemplo, indica que a resposta do estudante está certa. Além disso, o computador registra os resultados dos estudantes, de modo a possibilitar o estudo posterior dêles pelo professor, conselheiro ou administrador, e permite a intervenção do professor em meios à aprendizagem, seja para verificar o progresso do aluno, seja para adverti-lo ou ajudá-lo.

As primeiras explorações da possibilidade de ensino por meio de sistemas CAI foram realizadas por Rath e outros, durante a década de 50, na IBM, com um programa de aritmética binária. Vários outros projetos foram levados a cabo posteriormente, pela "System Development Corporation" e pelas Universidades de Illinois, Stan-

ford, Pittsburgh, do Estado da Pennsylvania e outras. Em 1967, cerca de 63 instituições — universidades, em sua maioria — estavam ministrando cursos por meio de sistemas CAI, nos Estados Unidos (Lange, 1967).

Em recente revisão de literatura sobre resultados do uso de ensino por meio de computadores (Twynford, 1968), são apresentadas as seguintes conclusões:

1 — Os estudantes aprendem tão bem por meio do CAI quanto por meio de ensino convencional na sala de aula. Algumas pesquisas mencionam resultados superiores em aprendizado e retenção por meio do CAI; em outras pesquisas, os resultados obtidos com o CAI são pelo menos equivalentes aos obtidos por meio de ensino convencional.

2 — Várias investigações se referem à considerável redução no tempo necessário para a aprendizagem.

3 — O programa usado no CAI pode tomar decisões lógicas e ajustar-se a diferentes indivíduos.

4 — O computador pode registrar e manipular grande variedade de dados sobre o aluno, durante o processo de ensino.

5 — O computador pode integrar e controlar grande variedade de recursos audiovisuais.

6 — Um só computador pode ensinar simultaneamente a muitos estudantes.

7 — Grande variedade de matérias ou cursos é suscetível de ensino

por meio de sistemas CAI, mas matérias melhor estruturadas são mais facilmente manipuladas.

8 — Os estudantes geralmente se interessam pelo ensino por meio do CAI. O interesse do aluno geralmente se correlaciona com o desempenho pessoal. Crianças pequenas tendem a considerar desafiador e estimulante o sistema CAI.

9 — Os estudantes sentem com frequência a necessidade de sessões mais breves, com mais discussão e interação com um professor. O desempenho em aprendizagem de crianças sofre deterioração se a sessão vai além de 20x30 minutos, segundo uma pesquisa.

10 — O ensino por meio de métodos ramificados é mais eficiente do que a apresentação em seqüência fixa.

11 — O computador pode encarregar-se facilmente de grande parte da responsabilidade do professor na transmissão de fatos, conceitos etc. e no oferecimento de oportunidades para treino e exercício.

12 — Materiais pré-existentes no currículo podem ser prontamente adaptados para curso por meio de CAI.

13 — O método proporciona excelente oportunidade para investigações sobre o processo de aprendizagem.

14 — O tempo necessário para a redação, revisão e validação de uma hora de ensino CAI varia entre 75 e 150 horas-homem. Os custos totais podem atingir vários milhares de dólares.

Convém não perder de vista o fato de que conclusões como as expostas acima são derivadas de pesquisas em cursos CAI relativamente breves, usando poucos sujeitos e sem o controle adequado de fatores como o efeito da novidade, as características dos sujeitos etc. De qualquer forma, as perspectivas são animadoras, e o uso generalizado de sistemas CAI em todos os níveis de ensino é previsto por numerosos especialistas, nas próximas décadas. O interesse pela instrução programada por meio de computadores poderá, por outro lado, contribuir significativamente para a criação de laços interdisciplinares entre especialistas em instrução programada e tecnológica da educação, psicólogos, físicos, matemáticos e engenheiros eletrônicos.

O uso cada vez mais freqüente de laboratórios de línguas e a vastíssima literatura desenvolvida a respeito deles têm sido objeto de numerosas obras, cuja análise não cabe no presente contexto. O leitor interessado pode recorrer a fontes como Cayes (1963), Rivers (1964), Hocking (1964) e outros. Uma breve menção deve, entretanto, ser feita a propósito do uso de instrução programada no laboratório de línguas.

A exemplo do que ocorre com as máquinas de ensinar e com os sistemas CAI, o ensino eficiente por meio do laboratório de línguas depende fundamentalmente da qualidade do programa preparado para êle. Praticamente os mesmos princípios de psicologia que estão por trás da produção de um texto programado (ou de um programa para máquina de ensinar ou computador) devem ser le-

vados em conta, no planejamento e produção de cursos para laboratórios de línguas. As mais custosas instalações eletrônicas redundarão em ensino de baixíssima eficiência, se, por exemplo, as fitas usadas nos gravadores não forem produzidas com a observância dos cuidados abrangidos pelas grandes fases de preparação de instrução programada: determinação rigorosa, operacional, de objetivos; análise de características da população-alvo; análise comportamental; seqüência; produção, teste e revisão do programa. Cada uma dessas fases envolve, naturalmente, procedimentos específicos e obedece a princípios de natureza psicológica derivados de pesquisas realizadas nos últimos anos.

Laboratórios de línguas

A invenção e o aperfeiçoamento do processo de gravação em fitas magnéticas possibilitaram a criação do laboratório de línguas. Este, na sua forma mais simples e barata, não vai além de um gravador que possibilita o registro sonoro das respostas do estudante ao estímulo (ou "modelo") a que é submetido, igualmente gravado em fita ou disco, e transmitido por outro gravador ou por um fonógrafo. O estudante ouve primeiramente a voz gravada do professor, grava a seguir sua própria voz e finalmente compara sua resposta com a do modelo. As versões mais simples do "laboratório" não custam mais do que algumas centenas de dólares. Instalações complexas, abrangendo mesa de controle central do professor, cabines ou divisões individuais para 40 ou 50 alunos, gravadores de pista du-

pla e sistema de ligação entre cada aluno e o professor, podem custar muitos milhares de dólares. Instalações ainda mais custosas abrangem câmaras e receptores de "video-tape", do tipo portátil. Basicamente, o processo de "programação" das gravações obedece ao seguinte esquema:

- 1) Expressão ou frase pronunciada pelo professor.
- 2) Silêncio (para permitir a repetição da frase pelo aluno).
- 3) O professor enuncia a resposta correta ou repete a frase.
- 4) Silêncio (para permitir a repetição da frase correta pelo aluno).

Muitas escolas usam, no funcionamento do laboratório de línguas, um sistema semelhante ao das bibliotecas. Cada estudante trabalha no horário que lhe apraz, controlando pessoalmente seus exercícios. Em outras escolas, o ensino assume a forma sistemática de aulas coletivas, sob a orientação direta de um professor, dentro do horário escolar convencional.

As possibilidades de uso do laboratório de línguas são bastante numerosas. Mais freqüentemente, este é usado na aprendizagem de línguas estrangeiras. Mas é, também, um meio muito eficiente de desenvolvimento de comunicação oral em português, correção de defeitos da fala, desenvolvimento de leitura expressiva etc. Programas especialmente preparados para treinamento de pessoal em algum aspecto de comunicação oral envolvem igualmente o uso de laboratório de

línguas (p. ex., treinamento de telefonistas, vendedores, conselheiros, entrevistadores, atendentes etc.) A conjugação de recursos audiovisuais, "vídeo-tape" e outros recursos, com o laboratório de línguas, é cada vez mais comum. Prevê-se que nos próximos anos tais sistemas se tornarão crescentemente automáticos, com operação mais simplificada, seleção mais ampla de materiais, melhor coordenação de componentes de áudio e vídeo e unidades menores e mais dispendiosas de equipamento, proporcionando, ainda, mais oportunidade para estudo individualizado.

Sistemas de multimeios

Um laboratório de línguas ou um sistema CAI são, em certo sentido, sistemas de multimeios, pois empregam conjuntamente múltiplos recursos — gravadores, projetores, computador etc. — na produção de ensino eficiente. Uma das idéias fundamentais da moderna concepção de sistemas de multimeios é a de que nenhum dos meios tecnológicos de ensino é suficientemente inclusivo a ponto de permitir a dispensa do uso de outros meios. Deve-se, pelo contrário, explorar a integração ótima dos vários meios, em sua interação com alunos e professores. Textos programados, *kits* ou estojos, filmes em 8 milímetros de tipo repetitivo ou que ensinam um só conceito (conhecidos nos EUA como *loops* ou *single-concept films*), filmes em 16 milímetros, diafilmes, diapositivos, retroprojetor, discussão em classe, prática de laboratório, simuladores, gravadores de fita magnética, televisão em circuito fechado, vídeo-tape etc. podem ser

usados isoladamente mas podem também constituir um sistema integrado, bem planejado, para o ensino de cada unidade de um programa. Os trabalhos de Erickson (1965), Briggs e outros (1967) e Smith e outros (1967) constituem boas introduções ao planejamento e uso de sistemas de multimeios.

Na Universidade de São Paulo, Dib vem desenvolvendo, junto ao Departamento de Física, um projeto de ensino por sistema de multimeios, que abrange textos programados, textos convencionais, filmes cinematográficos, experiências em laboratório, discussões e preleções. Mais amplo do que outros projetos em curso em diferentes países, o projeto dirigido por Dib compreende as várias unidades que constituem um curso de Instrumentação no Ensino de Física. Um relato preliminar dos resultados obtidos foi exposto recentemente, na XX Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

De acordo com Dib, "a conjugação... (dos vários meios utilizados) não é feita de forma arbitrária, mas se submete a um processo prévio de análise, fundamentado na tecnologia educacional... Os resultados que vêm sendo obtidos na avaliação desse sistema são extremamente promissores, quer quanto à sua viabilidade, quer quanto ao elevado índice de eficiência de ensino alcançado... O planejamento de um prédio escolar e da própria sala de aula deve se submeter ao sistema (de multimeios)". Mais limitado, envolvendo entretanto a conjugação planejada e sistemática de nume-

rosos recursos de ensino, é o projeto de "Curso Integrado de Psicologia Educacional" que Angelini e Pfromm Netto (1969) estão desenvolvendo na Universidade de São Paulo, com a colaboração da Televisão Educativa da mesma Universidade.

Cêrca de 1.500 alunos são submetidos semanalmente ao seguinte esquema de multimeios vídeo-tape transmitido em três auditórios, em diferentes horários, com o conteúdo básico a ser aprendido, apresentado por meio de grande variedade de recursos audiovisuais (diapositivos, cartazes, transparências de retroprojctor, dramatizações, trechos de filmes etc.); distribuição dos alunos em diferentes salas de aula, após breve intervalo, e discussão em cada classe, coordenada por um professor, a respeito da aula por televisão e de textos de

leitura obrigatória, prèviamente indicados (textos mimeografados e capítulos do livro "Psicologia Educacional", de George Mouly); prova objetiva semanal, com questões dos tipos certo-errado e resposta múltipla, a respeito do conteúdo lido, ouvido e visto por meio da televisão e discutido em sala de aula. O projeto envolve, além do trabalho da equipe de televisão educativa, a colaboração de quinze professôres do Departamento de Psicologia Educacional, e abrange cêrca de vinte unidades de ensino — dez sôbre Psicologia da Aprendizagem e dez sôbre Psicologia da Adolescência. Os resultados obtidos até o momento são bastante auspiciosos.

Samuel Pfromm Netto

"O Estado de S. Paulo" de 10 e 17/8/1969.

DECRETO N.º 66.259 — DE 25
DE FEVEREIRO DE 1970

226

Dispõe sobre condições para a utilização da parcela correspondente à Educação, nas quotas do Fundo de Participação dos Estados, Distrito Federal e Territórios e do Fundo de Participação dos Municípios.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e na conformidade do disposto no artigo 25, § 1.º, alínea *a*, da Constituição, decreta:

Art. 1.º A utilização da parcela de 20% (vinte por cento) das quotas dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, no Fundo de Participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, a que se refere o § 1.º do artigo 7.º do Decreto número 66.254, de 24 de fevereiro de 1970, fica condicionada à observância, por essas entidades de direito público, no exercício de 1970, das seguintes di-

retrizes para remuneração de seu magistério primário oficial:

I — Limite mínimo de 130% (cento e trinta por cento) do salário-mínimo regional mensal, para o regime de 22,5 (vinte duas e meia) horas de trabalho semanais, quando se tratar de professor primário com curso de formação regular:

II — Limite mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) do salário-mínimo regional mensal, para o regime de 22,5 (vinte duas e meia) horas de trabalho semanais, quando se tratar de professor primário sem curso de formação regular:

III — Remuneração proporcional ao número efetivo de horas de trabalho semanais, nas bases previstas nos itens I e II deste artigo, quando êsse número de horas de trabalho semanais fôr diverso do estabelecido nos referidos itens I e II.

Art. 2.º A utilização da parcela de 20% (vinte por cento) das quo-

tas dos Municípios no Fundo de Participação dos Municípios, a que se refere o § 1.º do artigo 7.º do Decreto número 66.254, de 24 de fevereiro de 1970, fica condicionada à observância, por essas entidades de direito público, no exercício de 1970, das seguintes diretrizes para remuneração de seu magistério primário oficial:

I — Limite mínimo de um salário-mínimo regional mensal, para o regime de 22,5 (vinte duas e meia) horas de trabalho semanais, quando se tratar de professor primário com curso de formação regular;

II — Limite mínimo de 60% (sessenta por cento) do salário-mínimo regional mensal, para o regime de 22,5 (vinte duas e meia) horas de trabalho semanal, quando se tratar de professor primário sem curso de formação regular;

III — Remuneração proporcional ao número efetivo de horas de trabalho semanais, nas bases previstas nos itens I e II deste artigo, quando esse número de horas de trabalho semanais fôr diverso do estabelecido nos referidos itens I e II.

Art. 3.º A observância do disposto nos artigos 1.º e 2.º será verificada pelo Tribunal de Contas da União.

Art. 4.º Em casos de insuficiência de recursos orçamentários próprios, a entidade poderá utilizar a parcela do respectivo Fundo de Participação, destinada à Educação, desde que o faça apenas para complementação de dotação, a fim de serem atingidos os níveis mínimos fixados neste decreto.

Art. 5.º Casos excepcionais de insuficiência geral de recursos para atendimento do disposto neste decreto, devidamente justificados, poderão ser apreciados pelo Governo Federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e Cultura e do Planejamento e Coordenação Geral.

Art. 6.º O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 25 de fevereiro de 1970:
149.º da Independência e 82.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
Jarbas G. Passarinho
João Paulo dos Reis Velloso

D. O. de 25-2-70

227

DECRETO N.º 66.315 — DE 1.º
DE MARÇO DE 1970

Dispõe sobre programa de participação do estudante em trabalhos de magistério e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior federal.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe é conferida pelo artigo 81, item III, da Constituição, decreta:

Art. 1.º As funções de monitor, previstas no artigo 41, e seu parágrafo único, da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, poderão ser exercidas por alunos dos dois últimos anos dos cursos de graduação de estabelecimentos de ensino superior federal, que apre-

sentem rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório, que tenham obtido, na disciplina em causa e nas que representem seus pré-requisitos, os créditos necessários e que, mediante provas de seleção específicas, demonstrem suficiente conhecimento da matéria e capacidade de auxiliar os membros do magistério superior em aulas, pesquisas e outras atividades técnico-didáticas.

Parágrafo único. A condição de repetente incompatibiliza o aluno para o exercício das funções de que trata este artigo.

Art. 2.º Os programas de implantação da monitoria serão aplicados primordialmente nas áreas prioritárias da saúde, da tecnologia e da formação de professores de nível médio, cabendo a sua elaboração à Comissão Permanente do Regime de Tempo Integral e Dedicado Exclusiva (COPERTIDE) de cada universidade ou federação de escolas, dentro dos recursos orçamentários próprios e em harmonia com os programas de tempo integral do respectivo corpo docente.

§ 1.º Caberá à Comissão Coordenadora referida no artigo 1.º do Decreto n.º 64.086, de 11 de fevereiro de 1969, fixar critérios para a implantação do plano de monitoria e analisar os programas propostos pelos estabelecimentos de ensino superior.

§ 2.º Os critérios a que alude o parágrafo anterior incluem a identificação das matérias em que haverá sistema de monitoria, o grau

mínimo a ser obtido, na matéria respectiva e em seus pré-requisitos, como condição para concorrer à seleção, bem como as normas de realização do exame de seleção a ser efetuado.

Art. 3.º As funções de monitor serão exercidas, sob a orientação de professores da disciplina, em regime de 30 (trinta) horas semanais, incluindo as atividades discentes.

Art. 4.º Aos monitores, que não terão, em nenhuma hipótese, vínculo empregatício, poderá ser atribuída bolsa especial, sem reembolso, em valor fixado, para o exercício de 1970, em Cr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros) mensais.

Art. 5.º O Ministério da Educação e Cultura providenciará no sentido de que sejam incluídos, no orçamento da União, recursos destinados a atender às despesas da execução do disposto neste decreto.

§ 1.º Para o custeio dos programas de monitoria no corrente exercício, fica autorizado o destaque da parcela de Cr\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de cruzeiros), dos recursos constantes do orçamento da União para 1970, sob supervisão do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, destinados a Financiamentos de Atividades e Projetos Prioritários.

§ 2.º A entrega de recursos aos estabelecimentos de ensino superior federal ficará condicionada à aprovação do programa específico de que trata o artigo 2.º.

Art. 6.º O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 13 de março de 1970;
149.º da Independência e 82.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
Jarbas G. Passarinho
João Paulo dos Reis Velloso

D. O. de 16 de março de 1970.

DECRETO N.º 66.355 — DE 20
DE MARÇO DE 1970

Aprova o Estatuto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição e na forma do disposto no artigo 5.º e seu parágrafo único da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1969, e tendo em vista o que consta do Processo número 1.619-69, do Ministério da Educação e Cultura, decreta:

Art. 1.º Fica aprovado o Estatuto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Art. 2.º Este Decreto entrará em vigor à data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 20 de março de 1970;
149.º da Independência e 82.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
Jarbas G. Passarinho

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

TÍTULO I

Da Universidade e seus fins

Art. 1.º A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sediada no município de Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto-lei número 6.155, de 30 de dezembro de 1943, com o nome de Universidade Rural, reorganizada pela Lei Delegada n.º 9, de 11-10-1962, tendo seu Estatuto sido aprovado pelo Decreto n.º 1984, de 10-11-1963, já então com o nome de Universidade Rural do Brasil, e reestruturada pelo Decreto n.º 63.492, de 29 de outubro de 1968, é autarquia de regime especial dotada de autonomia didática e científica, administrativa, financeira e disciplinar, destinada a estudos superiores em sistema indissolúvel de ensino, pesquisa e extensão em todos os ramos do saber, e que se regerá pelas leis federais vigentes e pelas disposições dos seus Estatuto e Regimentos.

229

Art. 2.º A UFRRJ tem por finalidade:

- a) ministrar, desenvolver e aperfeiçoar o ensino superior, em todos os campos do conhecimento, visando ao preparo e aperfeiçoamento de pesquisadores, professores e técnicos;
- b) estimular, promover e executar investigações científicas com o objetivo de ampliar o acervo de conhecimentos, o enriquecimento da cultura e sua aplicação ao ser-

viço do Homem e ao desenvolvimento nacional, principalmente no que se refere ao melhor aproveitamento de nossos recursos naturais e humanos;

c) contribuir para a divulgação de conhecimentos especializados visando à melhor compreensão da realidade brasileira, em seus múltiplos aspectos;

d) proporcionar aos Podêres Públicos, dentro dos limites dos seus recursos, a assessoria que solicitarrem para o desenvolvimento do país; e

e) desenvolver integralmente a personalidade dos seus alunos, atendendo ao ideal do bem comum, da unidade nacional e da compreensão e cooperação universais.

230

Art. 3.º As atividades universitárias serão desenvolvidas de modo a assegurar plena utilização de recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e buscando-se a integração do ensino, da pesquisa e da extensão, através da coordenação entre as unidades universitárias.

TÍTULO II

Da constituição da Universidade

Art. 4.º A UFRRJ é constituída pelos seguintes órgãos, que terão competência e atribuições especificadas neste Estatuto, e no Regimento Geral da UFRRJ ou em seus Regimentos:

- a) Assembléa Universitária;
- b) Reitoria;

- c) Conselho Universitário;
- d) Conselho de Curadores;
- e) Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão; e
- f) Unidades Universitárias.

Parágrafo único. Integrarão, também, a Universidade os seguintes órgãos suplementares:

- a) Serviço de Assistência aos Estudantes;
- b) Centro de Produção; e
- c) Centro de Piscicultura e Pesca Continental.

Capítulo I

Da Assembléa Universitária

Art. 5.º A Assembléa Universitária, presidida pelo Reitor, compõe-se dos diretores e do Corpo Docente de tódas as Unidades Universitárias e dos Corpos Discentes dos seus Cursos.

Parágrafo único. A Assembléa Universitária será secretariada pelo Secretário da Reitoria.

Art. 6.º Compete à Assembléa Universitária:

- a) tomar conhecimento do relatório anual do Reitor, sôbre as principais ocorrências da vida universitária;
- b) assistir às solenidades de abertura dos cursos, formaturas e entrega de títulos honoríficos; e
- c) assistir à transmissão do cargo de Reitor.

Art. 7.º A Assembléa Universitária reunir-se-á ordinariamente para os fins previstos no artigo

anterior e, extraordinariamente, quando convocada pelo Reitor.

Capítulo II

Da Reitoria

Art. 8.º A Reitoria, exercida pelo Reitor, é o órgão executivo central que coordena, administra, fiscaliza e superintende tôdas as atividades da Universidade.

Art. 9.º A organização, atribuições e competências dos órgãos da Reitoria serão especificadas no Regulamento Geral da UFRRJ.

Art. 10. O Reitor será nomeado pelo Presidente da República dentre uma lista de seis nomes, organizada em reunião conjunta do Conselho Universitário e do Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão, mediante votações uninominais, em escrutínios secretos e por maioria absoluta.

Art. 11. A duração do mandato do Reitor é de 4 anos, contados do dia da posse, não podendo haver recondução para o período eletivo imediato.

Art. 12. São atribuições do Reitor:

a) representar a Universidade em Juízo ou fora dêle;

b) administrar, coordenar, fiscalizar e superintender tôdas as atividades da Universidade;

c) presidir a Assembléa Universitária, o Conselho Universitário e o Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão;

d) elaborar, ouvidos os Diretores dos Institutos Universitários e os Coordenadores de Carreira, de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão, o plano geral de trabalhos da Universidade para cada exercício, submetendo-o ao Conselho Universitário, para aprovação;

e) elaborar, ouvidas as unidades universitárias, a proposta do orçamento da Universidade e submetê-la à apreciação do Conselho de Curadores e à aprovação do Conselho Universitário;

f) administrar as finanças da Universidade nos têrmos dêste Estatuto e nos da Legislação vigente;

g) elaborar e submeter à aprovação do Conselho Universitário o Regulamento da Reitoria;

h) apresentar à Assembléa Universitária relatório sôbre as atividades da Universidade durante o exercício anterior, para ser encaminhado ao Ministério da Educação e Cultura;

i) propor e realizar acôrdos com outros órgãos ou instituições públicas ou particulares, nacionais ou estrangeiras, para melhor atender às necessidades do ensino, da pesquisa e da extensão, os quais devem ser referendados pelo Conselho Universitário;

j) nomear, designar, localizar, remover, promover, demitir, licenciar, exonerar, aposentar e dispensar os servidores da Universidade, dentro da legislação vigente específica;

l) contratar pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar,

por indicação dos Diretores das unidades universitárias na forma da legislação vigente;

m) assinar, com os Diretores de Educação e Ensino e de Extensão, com os Coordenadores de Carreiras, de Pesquisa e Pós-Graduação, os diplomas e certificados conferidos pela Universidade;

n) dar posse ao Vice-Reitor, aos Diretores e Vice-Diretores de Institutos Universitários;

o) designar, dar posse e dispensar o Chefe do Gabinete, o Secretário, os Assessores e os Diretores dos Órgãos Auxiliares da Reitoria e dos Órgãos Suplementares;

p) conceder títulos e graus universitários dentro das normas deste Estatuto e dos Regimentos pertinentes;

232

q) exercer o poder disciplinar na forma da legislação vigente e na deste Estatuto;

r) exercer o direito de veto sobre resoluções, ou parte das mesmas, emanadas dos Conselhos Universitário e de Ensino, Pesquisa e Extensão.

s) praticar todos os demais atos inerentes ao cargo, de acordo com este Estatuto e com as leis vigentes.

Parágrafo único. Sempre que exercer o direito de veto, o Reitor apresentará, dentro do prazo de 10 dias as razões do veto, que só poderá ser rejeitado pelo voto de, pelo menos 2/3 dos membros dos órgãos colegiados respectivos acima citados.

Art. 13. O Vice-Reitor será nomeado pelo Presidente da República, mediante lista de seis nomes, organizada em reunião conjunta do Conselho Universitário e do Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão, mediante votações uninominais, em escrutínios secretos e por maioria absoluta.

§ 1.º O Vice-Reitor substituirá o Reitor em suas faltas e impedimentos eventuais.

§ 2.º Na falta ou impedimento do Vice-Reitor a substituição se fará pelo Diretor do Instituto Universitário, mais antigo no magistério superior.

Art. 14. O Reitor poderá delegar competência ao Vice-Reitor ou a auxiliares imediatos, nos termos da legislação vigente, definindo expressamente os limites dessa delegação através de portaria.

Capítulo III

Do Conselho Universitário

Art. 15. O Conselho Universitário é o órgão supremo de consulta e deliberação coletiva da ... UFRRJ em matéria didática, técnico-científica, administrativa e disciplinar.

Parágrafo único. Para cumprimento do acima exposto será obedecido o estabelecido no parágrafo único do art. 28 deste Estatuto.

Art. 16. O Conselho Universitário se compõe dos seguintes membros:

a) Reitor, como seu Presidente;

b) Vice-Reitor, como seu Vice-Presidente;

c) Diretores dos Institutos Universitários;

d) Representante de cada Congregação de Carreira;

e) Dois Representantes dos discentes, escolhidos na forma do artigo 105 deste Estatuto;

f) Representante da Confederação Nacional de Agricultura;

g) Representante da comunidade, escolhido pelo próprio Conselho, dentro de nomes indicados pelos órgãos ou entidades de âmbito local, por solicitação do Reitor.

Art. 17. Com exceção do Reitor, Vice-Reitor e Diretores dos Institutos Universitários, todos os membros do Conselho Universitário terão os seus mandatos oriundos de eleição nominal em escrutínios secretos e por maioria absoluta.

Parágrafo único. O mandato dos membros do Conselho Universitário será de 4 anos, com exceção do membro discente, que terá mandato anual.

Art. 18. O Conselho Universitário organizará comissões Permanentes, cujas atribuições serão estabelecidas em seu Regimento.

Art. 19. Compete ao Conselho Universitário:

a) exercer, na qualidade de órgão deliberativo, a jurisdição superior da Universidade;

b) organizar, em sessão conjunta com o Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão, mediante votações nominais, em escrutínios secretos e por maioria absoluta, lista de seis nomes para nomeação do Reitor e do Vice-Reitor, pelo Presidente da República;

c) elaborar, aprovar ou modificar e enviar ao Conselho Federal de Educação, o Regimento Geral da Universidade;

d) elaborar, aprovar ou modificar o seu próprio Regimento.

e) aprovar os Regimentos da Reitoria e demais órgãos da Universidade;

f) aprovar na sessão de outubro de cada ano o plano geral de trabalhos da UFRJ, para o exercício do ano seguinte;

g) aprovar na sessão de dezembro de cada ano o Orçamento Interno da Universidade encaminhado pela Reitoria, com audiência da Comissão competente;

h) aprovar créditos suplementares ou especiais, ouvida a respectiva Comissão;

i) aprovar a criação de Fundos Especiais, ouvida a respectiva Comissão;

j) aprovar as despesas com pessoal, não previstas no Orçamento Interno;

l) aprovar propostas oriundas da Reitoria sobre convênios, ajustes, acordos, mandatos ou outras formas de colaboração universitária;

ria com entidades oficiais ou particulares, nacionais ou estrangeiras, ouvida a respectiva Comissão:

m) aprovar o Regimento do Diretório Central dos Estudantes da UFRRJ e de outras entidades de discentes;

n) homologar a concessão de títulos honoríficos e outras dignidades universitárias, ouvida a Comissão competente;

o) aprovar a proposta de criação, modificação ou supressão de unidades, subunidades ou órgãos universitários, de acordo com a legislação vigente;

p) eleger os membros das Comissões Permanentes, na forma do Regimento do Conselho Universitário.

q) aprovar, por proposta da Reitoria, a distribuição dos docentes pelas diferentes unidades universitárias;

r) deliberar, em grau superior de recursos, sobre a aplicação de penalidades; e

s) deliberar sobre questões omissas neste Estatuto ou nos diversos Regimentos das unidades e órgãos da Universidade.

Art. 20. Das decisões do Conselho Universitário caberá recurso ao Conselho Federal de Educação por estrita arguição de ilegalidade.

Art. 21. O Conselho Universitário se reunirá mensalmente em sessões ordinárias para deliberação plena ou, em caráter extraordinário, quando convocado pelo Rei-

tor, pelo Vice-Reitor em exercício na Reitoria ou por decisão aprovada por 2/3 de seus membros.

Art. 22. O Conselho Universitário deliberará validamente com a presença da maioria de seus membros.

Art. 23. O comparecimento dos membros do Conselho Universitário às reuniões é obrigatório e tem preferência sobre qualquer outra atividade na Universidade.

§ 1.º Desde que em exercício e fora de motivo que lhe justifique a ausência, perderá o mandato o conselheiro que faltar durante o ano a 3 reuniões sucessivas ou a 5 alternadas.

§ 2.º Às sessões do Conselho Universitário comparecerão, quando convocados, docentes, alunos ou funcionários, a fim de prestarem esclarecimentos perante esse órgão, sobre assuntos que lhes forem pertinentes.

Capítulo IV

Do Conselho de Curadores

Art. 24. O Conselho de Curadores é o órgão superior de controle financeiro da Universidade.

Art. 25. São atribuições do Conselho de Curadores:

a) opinar sobre a proposta orçamentária e o orçamento interno da Universidade, bem como suas alterações por solicitação da Reitoria;

b) aprovar a prestação de contas feita anualmente pela Reitoria; e

c) opinar sobre as alterações do patrimônio da Universidade, por proposta da Reitoria.

Art. 26. O Conselho de Curadores compõe-se dos seguintes membros:

a) Três Representantes do Corpo Docente;

b) Representante do Corpo Administrativo;

c) Representante do Corpo Discente;

d) Representante do Ministério da Educação e Cultura, por este indicado e por solicitação do Reitor.

e) Representante do Ministério da Fazenda, por este indicado e por solicitação do Reitor;

f) Representante da comunidade, escolhido pelo próprio Conselho, dentro de nomes indicados pelos órgãos ou entidades de âmbito local, por solicitação do Reitor.

§ 1.º O Conselho de Curadores terá um Presidente e um Vice-Presidente eleitos pela maioria dos seus membros.

§ 2.º Os membros correspondentes às alíneas *a*, *b*, *c*, serão eleitos por seus pares, em escrutínio secreto e por maioria simples.

§ 3.º Os membros correspondentes às alíneas *d* e *e* serão indicados pelos respectivos Ministros de Estado.

§ 4.º O mandato dos representantes do Corpo Docente, do Cor-

po Administrativo e da comunidade será de 2 anos e do Corpo Discente será anual.

Art. 27. O Conselho de Curadores reunir-se-á no início e no fim do ano financeiro, de forma ordinária e, extraordinariamente, por decisão do seu presidente ou a pedido da maioria absoluta de seus membros.

Capítulo V

Do Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão

Art. 28. O Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão, presidido pelo Reitor, é o órgão de coordenação, supervisão e deliberação técnica para toda a Universidade.

Parágrafo único. As decisões do Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão somente admitirão recurso para o Conselho Universitário, por arguição de ilegalidade ou infringência de norma estatutária ou regimental. 235

Art. 29. O Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão compõe-se, além do Plenário, das seguintes Comissões Permanentes: *a*) Graduação; *b*) Pesquisa e Pós-Graduação; e *c*) Extensão.

§ 1.º As atribuições das Comissões Permanentes serão fixadas no Regimento do Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão.

§ 2.º As sessões do Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão poderão comparecer, quando convocados, docentes, dis-

centes e servidores para exame dos assuntos que lhes forem pertinentes.

§ 3.º O Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão reunir-se-á mensalmente em caráter ordinário e, extraordinariamente, quando convocado pelo Presidente ou por 2/3 dos seus membros.

Art. 30. O Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão compõe-se dos seguintes membros:

- a) Reitor, como seu Presidente;
- b) Diretor de Educação e Ensino da Reitoria;
- c) Um representante de cada Instituto Universitário;
- d) Coordenador de cada Carreira;
- e) Um representante de cada uma das classes da carreira do magistério superior; e
- f) Um representante dos discentes, escolhido na forma da legislação vigente.

Art. 31. Com exceção do Reitor, do Diretor de Educação e Ensino e dos Coordenadores de Carreira, todos os demais membros do Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão terão seus mandatos oriundos de eleição nominal em escrutínios secretos e por maioria absoluta.

Parágrafo único. O mandato dos membros do Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Exten-

são será de 4 anos, renovável pela metade, de 2 em 2 anos, com exceção do membro do Corpo Docente, que terá mandato anual.

Art. 32. São atribuições do Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão:

- a) estabelecer diretrizes, coordenar e fiscalizar tôdas as atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- b) criar, por proposta da Reitoria, estruturando as respectivas Congregações de Carreira, cursos de graduação, obedecidas as determinações de duração e currículos mínimos estabelecidos pelo C.F.E., nos casos correspondentes a profissões regulados por lei e mediante aprovação do C.F.E.;
- c) aprovar os currículos dos cursos universitários, ouvidas as respectivas Congregações de Carreira, obedecidas as normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação;
- d) estabelecer o relacionamento dos estudos básicos entre si e destes com os de aplicação e a pesquisa, vedada a duplicação de recursos materiais e humanos;
- e) estabelecer os critérios de avaliação de conhecimentos e o regime de trabalho dos ciclos profissionais, atendendo às peculiaridades de cada Carreira;
- f) fixar o Calendário Escolar da Universidade mediante estudo e proposta da Diretoria de Educação e Ensino;
- g) opinar sobre convênios de interesse para o ensino, a pesquisa

e a extensão entre a Universidade e outras instituições;

h) aprovar cursos de pós-graduação, por proposta dos Institutos Universitários e estabelecer as normas para a sua realização, submetendo-os aos credenciamentos pelo Conselho Federal de Educação;

i) aprovar planos e cursos de extensão por proposta dos Institutos Universitários, destinados a maior divulgação de conhecimentos científicos, objetivando, principalmente, o seu desenvolvimento econômico;

j) traçar normas, atendendo proposta das unidades interessadas, para seleção de pessoal docente e discente da Universidade;

l) dar parecer sobre a admissão de pessoal docente;

m) aprovar medidas destinadas a solucionar questões de natureza didática ou de pesquisa;

n) elaborar ou modificar seu próprio Regimento;

o) organizar, em reunião conjunta com o Conselho Universitário, lista para a nomeação do Reitor e do Vice-Reitor, pelo Presidente da República.

Capítulo VI

Das Unidades Universitárias

Art. 33. Os Institutos Universitários constituem as Unidades da UFRRJ, com funções especificadas no Regimento Geral e no seu próprio, são estruturados em Departamentos, na forma da Lei.

Art. 34. A UFRRJ disporá dos seguintes Institutos:

A — Básicos

- 1 — Instituto de Biologia
- 2 — Instituto de Matemática, Física e Química
- 3 — Instituto de Ciências Sociais

B — Aplicados

- 1 — Instituto de Agronomia
- 2 — Instituto de Educação
- 3 — Instituto de Florestas
- 4 — Instituto de Tecnologia
- 5 — Instituto de Veterinária
- 6 — Instituto de Zootécnica

Art. 35. Cada Instituto Universitário terá um Conselho Departamental presidido pelo Diretor do Instituto e será constituído pelos Chefes de Departamentos, por um professor eleito de cada Departamento e por um representante dos discentes, na forma da lei.

237

Art. 36. Os Diretores e Vice-Diretores dos Institutos Universitários serão nomeados pelo Presidente da República, dentre 6 (seis) nomes constantes de uma lista organizada em votação uninominal em escrutínio secreto, por todos os professores a eles pertencentes.

§ 1.º Será de 4 anos o mandato do Diretor e do Vice-Diretor, vedado o exercício de 2 mandatos consecutivos.

§ 2.º As atribuições dos Diretores e Vice-Diretores dos Institutos Universitários serão definidas no Regimento Geral da UFRRJ.

Do Sistema Departamental

Art. 37. Os Departamentos constituem as subunidades de ensino, pesquisa e extensão e deverão ser instituídos no Regimento das unidades universitárias por deliberação do Conselho Universitário, obedecendo ao princípio da não duplicação de órgãos, funções, instalações, equipamento e pessoal, sendo integrados por disciplinas correlatas.

Art. 38. Os Departamentos deverão prestar serviços docentes e técnicos a toda a Universidade.

Art. 39. Integrarão os Departamentos todos os docentes, técnicos e auxiliares que por seus vínculos em determinado campo de atividade venham a formar uma unidade operacional definida.

Art. 40. Cada Departamento elegerá um Chefe, escolhido dentre os professores titulares, na forma do Regimento Geral, com mandato coincidente com o do Diretor do Instituto respectivo.

Parágrafo único. Enquanto em um Departamento não houver pelo menos 3 professores titulares, a escolha do Chefe respectivo poderá recair em professor adjunto ou assistente.

Art. 41. As atribuições dos Departamentos e do Conselho Departamental serão definidas no Regimento Geral da Universidade e no seu próprio.

Dos Órgãos Suplementares

Art. 42. Integrarão, igualmente, a Universidade os seguintes órgãos suplementares, em caráter permanente, que se destinam a suplementar as atividades universitárias no ensino, na pesquisa, na extensão ou na prestação de serviços técnicos:

- a) Serviço de Assistência aos Estudantes;
- b) Centro de Produção; e
- c) Centro de Piscicultura e Pesca Continental.

Parágrafo único. Os órgãos suplementares serão governados por regimentos próprios, cuja apreciação e aprovação se fará pelo Conselho Universitário.

Art. 43. A nomeação dos Chefes dos Órgãos Suplementares será feita pelo Reitor, com aprovação do Conselho Universitário.

TÍTULO IV

Da Organização do Ensino

Capítulo I

Dos Cursos

Art. 44. A UFRRJ manterá os seguintes cursos:

- a) de Graduação;
- b) de Pós-Graduação; e
- c) de Extensão.

Parágrafo único. Os cursos de Graduação destinam-se a candidatos que tenham concluído o ciclo colegial ou equivalente, e tenham obtido classificação em Concurso Vestibular; ou de Pós-Graduação aos candidatos portadores de diplomas de graduação e os de Extensão, à divulgação e ensino de conhecimentos científicos a qualquer interessado.

Art. 45. Os cursos da UFRRJ serão organizados atendendo ao currículo mínimo e às condições de duração, fixadas pelo C.F.É. e pelo CCEPE, respectivamente.

Art. 46. A ausência de docentes e dos discentes, coletivamente, aos cursos, sem motivo previsto em lei, é considerada falta passível de sanção disciplinar.

Capítulo II

Das Congregações de Carreira

Art. 47. Para cada curso de Graduação, haverá uma Congregação de Carreira com função de planejamento do ensino dos cursos de graduação que lhe são afetos.

Art. 48. Cada Congregação de Carreira será constituída, na forma da lei, por:

a) Professôres Titulares, Professôres Adjuntos, Professôres Assistentes, responsáveis pela ministração de disciplinas nos respectivos cursos, em cada Instituto.

b) Professôres Eméritos, quando devidamente convocados;

c) Representante dos alunos do respectivo curso, na forma da lei.

Art. 49. A Congregação de Carreira será presidida por um Coordenador de Carreira, eleito anualmente entre os Professôres Titulares e Professôres Adjuntos quando responsáveis pelo ensino de disciplina do curso de graduação; o Coordenador de Carreira representará sua Congregação no Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão, como membro integrante da Comissão de Ensino.

Art. 50. As Congregações de Carreira reunir-se-ão ordinariamente, na quinzena anterior à abertura dos cursos no final do ano, para planejamento e avaliação de resultados e extraordinariamente, quando convocadas pelo Coordenador de Carreira ou ainda a pedido de, pelo menos, a metade mais um de seus membros.

Art. 51. Compete à Congregação 239 de Carreira:

a) elaborar a proposta do currículo pleno dos respectivos cursos de graduação, bem como o seu plano de estudos obedecidas as determinações do Conselho Federal de Educação;

b) apreciar os programas das disciplinas dos currículos dos cursos de graduação, organizados pelos docentes responsáveis pelas mesmas e acompanhados pelo parecer dos Conselhos Departamentais;

c) submeter ao Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão, os currículos assim como os seus planos de ensino e programas;

d) eleger um Coordenador de Carreira, que presidirá suas reu-

niões durante um ano e a representará no Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão, integrando a Comissão de Ensino;

e) propor a concessão de títulos honoríficos, para apreciação pelo Conselho Universitário; e

f) eleger o seu representante no Conselho Universitário.

Capítulo III

Da Organização Didática

Art. 52. A duração, o plano de estudos e o regime de ensino de cada disciplina serão estabelecidos pelo CCEPE de acordo com as características de cada curso profissional, mediante o parecer das Congregações de Carreira, ouvidos os Conselhos Departamentais dos Institutos Universitários.

210

Art. 53. A unidade de lecionação, para todos os cursos da UFRRJ, será o semestre.

Art. 54. O currículo pleno dos vários cursos constará das disciplinas mínimas fixadas pelo Conselho Federal de Educação, acrescidas das que forem julgadas úteis à formação do aluno pelas respectivas Congregações de Carreira e aprovação do CCEPE.

Art. 55. O currículo de cada curso abrangerá uma seqüência ordenada de disciplinas, hierarquizadas por meio de pré-requisitos, cuja integralização dará direito ao correspondente diploma ou certificado.

§ 1.º Para efeito do que dispõe este artigo, entender-se-á:

a) por disciplina, o conjunto de estudos e atividades de um setor definido de conhecimentos, correspondente a um programa a ser desenvolvido em determinado período escolar e num mínimo de horas-aula pré-fixadas;

b) por pré-requisito, uma ou mais disciplinas, cujo estudo, com o necessário aproveitamento, seja exigido para matrícula em nova disciplina.

§ 2.º O controle da integralização curricular será feito pelo sistema de créditos-hora, correspondendo um (1) crédito a quinze (15) horas-aula do total mínimo pré-fixado para disciplina em que o aluno seja aprovado.

Art. 56. Caberá ao CCEPE, ouvidas as Congregações de Carreira quando for o caso, discriminar os créditos por disciplinas necessários para a graduação nos vários cursos da UFRRJ, dentro dos totais estabelecidos no Regimento Geral.

Parágrafo único. O valor dos créditos correspondentes a determinadas disciplinas somente será reconhecido quando o aluno obtiver nota final expressa na escala de zero a dez, igual a sete.

Art. 57. Os programas de ensino das disciplinas serão organizados pelos docentes encarregados de lecioná-las e com pareceres dos Conselhos Departamentais e das Congregações de Carreira serão submetidos ao CCEPE.

§ 1.º São compulsórias para os docentes a ministração dos planos de ensino e, aos alunos, a freqüência às aulas.

§ 2.º Os docentes que não ministrarem sem motivo justo, a critério do Conselho Departamental, os programas de ensino, ficarão sujeitos às penalidades previstas na legislação vigente; os alunos que faltarem a mais de 25% das aulas serão considerados reprovados.

Art. 58. Será recusada nova matrícula na UFRRJ ao aluno reprovado em disciplinas que ultrapassem, quanto às horas prescritas de trabalho escolar, 1/5 do 1.º ciclo ou 1/10 do curso completo.

Art. 59. As matrículas nas diferentes disciplinas serão feitas visando:

a) no 1.º ciclo:

– recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação do aluno;

– realização de estudos básicos para ciclos ulteriores;

– orientação profissional.

b) no 2.º ciclo:

– aquisição de conhecimentos e técnicas de cunho profissional;

– atendimento às tendências e aptidões individuais.

Art. 60. O aluno poderá, nos primeiros 30 dias de cada semestre, trancar matrícula em disciplinas, respeitado o limite mínimo dos créditos estabelecidos no parágrafo único do art. 56; após este período o abandono de qualquer disciplina será computado como reprovação na mesma.

Art. 61. Os cursos de Pós-Graduação, que têm por finalidade a formação de pesquisadores nos diversos campos das ciências e suas aplicações tecnológicas, assim como preparar docentes para a carreira do magistério superior serão estabelecidos, no que têm de geral, pelo Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, através de proposta da Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação; no particular, pelos Conselhos Departamentais e devem obter para sua realização credenciamento pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. A integração das atividades de pós-graduação no sistema universitário será feita por um Coordenador, membro da Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação, do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 62. A concessão do título de “Mestre” e do título de “Doutor” será regulada pelas normas fixadas pelo Conselho Federal de Educação.

241

TÍTULO V

Do Pessoal

Art. 63. O pessoal permanente da UFRRJ será aquele constante do Quadro Único do Pessoal.

§ 1.º A Universidade terá servidores regidos pela legislação trabalhista admitidos conforme as normas estabelecidas na Lei e no Regulamento Geral da UFRRJ.

§ 2.º Os professores contratados terão os mesmos direitos e deveres que os ocupantes de cargo de carreira do magistério no plano

didático, no científico e no administrativo.

Art. 64. Ao pessoal do Quadro Único, proveniente do Quadro Ordinário da ex-Universidade Rural do Brasil, então vinculados ao Ministério da Agricultura, ficam assegurados todos os direitos, vantagens e deveres atuais e os que venham a ter os demais servidores da União regidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis, pelo Estatuto do Magistério e por Legislação subsidiária.

Art. 65. Os cargos de Reitor, Vice-Reitor e de Diretor dos Institutos Universitários serão exercidos em regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, sendo vedado a seus titulares exercer qualquer outro cargo ou função pública ou particular, que implique no uso da sua capacidade de trabalho.

Parágrafo único. Excetuam-se da proibição acima o exercício do Magistério na própria Universidade ou a participação em órgão de deliberação coletiva.

Art. 66. No período de 1.º a 31 de março de cada ano ficam automaticamente abertas as inscrições para habilitação à Docência Livre em tôdas as disciplinas dos cursos da UFRRJ.

Parágrafo único. Os Departamentos realizarão de 3 em 3 anos a revisão dos corpos de Docentes Livres, a fim de só continuarem a aproveitar os serviços docentes daqueles que venham participando ativamente de trabalhos de ensino, ou se aperfeiçoando em outras instituições nacionais ou estrangeiras.

Art. 67. As graduações sucessivas na carreira de magistério serão as seguintes:

- a) Professor Titular;
- b) Professor Adjunto; e
- c) Professor Assistente.

Art. 68. Os cargos da carreira de magistério serão providos por concurso, na forma da lei e conforme as especificações fixadas no Regimento Geral da Universidade.

Art. 69. Para iniciação nas atividades de ensino superior serão admitidos Auxiliares de Ensino, sujeitos à legislação trabalhista e em caráter probatório.

Art. 70. A UFRRJ disporá de funções de monitoria para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

Parágrafo único. As funções de monitoria deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso na carreira de magistério superior.

TÍTULO VI

Do Regime Disciplinar

Art. 71. O regime disciplinar da Universidade atenderá à legislação em vigor, baseando-se na autodisciplina e no senso de responsabilidade de estudantes, docentes e pessoal administrativo.

Parágrafo único. O regime disciplinar do pessoal docente será regulado no Regimento Geral e o

administrativo obedecerá à legislação específica.

Art. 72. As sanções disciplinares dos discentes serão as seguintes:

- a) Advertência;
- b) Repreensão;
- c) Suspensão;
- d) Desligamento; e
- e) Expulsão.

Parágrafo único. As sanções "c", "d" e "e" serão de competência do Reitor e as "a" e "b" do pessoal docente.

Art. 73. Assegurar-se-á amplo direito de defesa ao aluno acusado, que o exercerá pessoalmente ou por seu representante legal.

Parágrafo único. Contra qualquer sanção poderá caber recurso ao Conselho Universitário.

Art. 74. As sanções aplicadas serão registradas nos assentamentos do aluno.

Art. 75. Ao reincidente será aplicada sanção em grau superior.

Art. 76. A ausência coletiva às aulas é considerada falta grave, passível das sanções previstas nas alíneas "d" e "e" do art. 72.

TÍTULO VII

Do Patrimônio, dos Recursos e do Regime Financeiro

Capítulo I

Do Patrimônio

Art. 77. Constituem o patrimônio da UFRRJ:

a) os bens imóveis adquiridos ou construídos para os órgãos da Universidade, definidos pelo Decreto número 50.133, de 26 de janeiro de 1961;

b) os bens móveis e semoventes, títulos e direitos pertinentes à Universidade;

c) os bens e direitos que lhes forem incorporados em virtude de lei ou decreto e os oriundos de donativos ou legados;

d) os bens e direitos que a Universidade adquirir;

e) os saldos dos exercícios financeiros; e

f) os fundos especiais.

Art. 78. A Universidade somente poderá utilizar os seus bens e direitos na realização dos seus objetivos, podendo, entretanto, promover inversões que visem à valorização patrimonial e à obtenção de rendas aplicáveis na realização daqueles objetivos.

Art. 79. A alienação ou oneração de bens patrimoniais da Universidade somente poderá ser efetivada após autorização expressa do Presidente da República, caso em que a Reitoria ouvirá previamente os Conselhos Universitário e de Curadores.

Capítulo II

Dos Recursos

Art. 80. Os recursos para a manutenção e desenvolvimento da UFRRJ serão provenientes:

- a) das dotações orçamentárias que a qualquer título lhes forem atribuídas;
- b) das rendas patrimoniais e receitas próprias;
- c) das doações que, a esse título, receber de pessoas físicas ou jurídicas;
- d) da retribuição de atividades remuneradas das suas unidades;
- e) da receita eventual;
- f) de taxas e emolumentos;
- g) da renda de aplicação de bens e valores patrimoniais; e
- h) da renda de patentes e *royalties* recebidos.

Do Regime Financeiro

Art. 81. A dotação global, necessária à manutenção e funcionamento da UFRRJ, que a lei fixar anualmente será depositada no Banco do Brasil S. A., à disposição do Reitor, que fará movimentar o depósito por meio de cheques, à medida das necessidades e de acordo com o orçamento aprovado pelo Conselho Universitário.

Parágrafo único. O exercício financeiro da Universidade coincidirá com o ano civil.

Art. 82. O orçamento da UFRRJ será uno.

Art. 83. É vedada a retenção de renda, para qualquer aplicação, por parte das unidades universi-

tárias, devendo o produto de toda arrecadação ser recolhido ao órgão central de tesouraria, bem como escriturado na receita geral da Universidade.

Art. 84. Para a organização da proposta orçamentária da Universidade, as várias unidades remeterão à Reitoria as previsões de sua receita e despesa, devidamente discriminadas e justificadas, até 31 de outubro de cada ano; no decurso do mês de novembro, o Reitor submeterá ao Conselho Universitário para aprovação a proposta global da Universidade, com parecer do Conselho de Curadores, remetendo-a em seguida aos órgãos encarregados de elaborar a proposta orçamentária da União, dentro dos prazos legais.

Art. 85. Com base no valor da dotação global que a Lei Orçamentária da União conceder à ... UFRRJ, a Reitoria promoverá o reajustamento dos quantitativos constantes de sua proposta geral, anteriormente aprovada, submetendo-o aos Conselhos Universitário e de Curadores antes do dia 31 de dezembro de cada ano, e o documento resultante constituirá o Orçamento Interno da Universidade.

Parágrafo único. O Orçamento Interno consignará em sua composição verbas próprias para cada unidade.

Art. 86. No decorrer do exercício poderão ser abertos créditos adicionais, suplementares ou especiais, quando o exigirem as necessidades do serviço, mediante proposta justificada da unidade universitária endereçada ao Reitor.

que a submeterá aos Conselhos Universitário e de Curadores.

§ 1.º Os créditos suplementares proverão aos serviços, como reforço, em virtude de manifesta insuficiência de dotação orçamentária, e os créditos especiais proverão a objetivos não computados no orçamento.

§ 2.º Os créditos suplementares perderão a vigência no último dia do exercício, e os especiais terão sua vigência fixada no ato de sua abertura.

Art. 87. Mediante proposta da Reitoria ao Conselho Universitário, poderão ser criados fundos especiais destinados ao custeio de determinadas atividades ou programas específicos.

Parágrafo único. Estes fundos poderão ser constituídos por dotações para tal fim expressamente consignadas no Orçamento da Universidade, por parcelas ou pela totalidade do saldo do exercício financeiro e por doações ou legados regularmente aceitos.

Art. 88. A escrituração da Receita, da Despesa e do Patrimônio será centralizada em órgão próprio da Diretoria de Administração.

Art. 89. Os saldos verificados no encerramento do exercício financeiro serão levados à conta do Fundo Patrimonial da Universidade ou, a critério do Reitor, "ad referendum" do Conselho Universitário, poderão ser, no todo ou em parte, lançados nos Fundos Especiais previstos no art. 87 deste Estatuto.

Art. 90. Para a realização de plano cuja execução exceder um exercício, as despesas previstas serão aprovadas globalmente, consignando-se nos orçamentos anuais as respectivas dotações.

Art. 91. A prestação de contas da UFRRJ será feita ao Tribunal de Contas da União, nos prazos legais e conterà, além de outros, os seguintes elementos peculiares à sua condição especial:

a) demonstração da renda proveniente de taxas e emolumentos escolares arrecadada no exercício, especificando-se cada uma das fontes;

b) demonstração dos recursos que constituem os fundos especiais da Universidade, e das despesas realizadas à conta dos mesmos no exercício, na forma da autorização do Conselho de Curadores;

c) relação dos bens alienados no exercício, contendo identificação e valor;

d) extratos de contas correntes ou memorandos bancários acusando os saldos de depósitos;

e) quadro demonstrativo dos bens mobiliários (ações, apólices, bônus, etc.), comprovando-se memorandos de Bancos, quando custodiados; e

f) ata de aprovação dos balanços e contas pelo Conselho de Curadores.

TÍTULO VIII

Das Dignidades Universitárias

Art. 92. A UFRRJ poderá distinguir personalidades eminentes na-

cionais ou estrangeiras, conferindo-lhes diplomas honoríficos de:

- a) Doutor "Honoris Causa"; e
- b) Professor "Honoris Causa".

Art. 93. A concessão das dignidades será concedida pelo Conselho Universitário, devendo ser proposta por uma das Congregações de Carreira, com a aprovação de 2/3 de votos dos seus membros.

Parágrafo único. A Congregação votará a concessão das dignidades após parecer de uma comissão de cinco dos seus membros.

Art. 94. O diploma de Doutor "Honoris Causa" poderá ser atribuído:

- 246
- a) a cientistas e técnicos, nacionais ou estrangeiros, que tenham contribuído notavelmente para o desenvolvimento e progresso do ensino e da pesquisa.
 - b) aos que tenham beneficiado de forma excepcional à humanidade ou ao País, ou prestado relevantes serviços à UFRRJ.

Art. 95. O título de Professor "Honoris Causa", que constitui a mais alta dignidade honorífica da UFRRJ, será conferido a professores, cientistas ou técnicos de excepcionais méritos.

Art. 96. As dignidades universitárias serão conferidas sempre em sessão solene da Assembléia Universitária, com a presença do diplomado ou de seu representante legal.

Art. 97. Aos docentes aposentados, cujos serviços forem conside-

rados de excepcional relevância, será conferido pelo Conselho Universitário, por proposta da respectiva Congregação de Carreira, o título de Professor Emérito.

Art. 98. O Regimento da Reitoria estabelecerá o ritual a ser observado em tôdas as cerimônias da UFRRJ, bem como as vestes e insígnias a serem usadas em tais ocasiões.

TÍTULO IX

Do Corpo Discente

Art. 99. O corpo discente da Universidade será constituído por todos os estudantes matriculados em seus cursos.

Parágrafo único. O ato de matrícula na Universidade importará em compromisso formal de respeito ao presente Estatuto e aos regulamentos ou regulamentos, bem como às autoridades que dêle emanem, constituindo falta punível o seu desatendimento ou transgressão.

Art. 100. Os estudantes da Universidade distribuir-se-ão pelas categorias de regulares e especiais.

§ 1.º Serão estudantes regulares os que se matricularem em cursos de graduação e pós-graduação, com observância de todos os requisitos necessários à obtenção dos correspondentes diplomas.

§ 2.º Serão estudantes especiais os que se matricularem:

- a) em cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros;

b) em disciplinas isoladas de cursos de graduação ou pós-graduação sem observância, a não ser quanto a essas disciplinas, das exigências a que se condicionem os respectivos diplomas.

§ 3.º A passagem à condição de estudante regular não importará, necessariamente, no aproveitamento dos estudos porventura já realizados e concluídos pelo estudante especial a que se refere a letra "b" do parágrafo anterior.

Art. 101. Com o objetivo de promover a maior integração do corpo discente no contexto universitário e na vida social, deverá a Universidade, suplementando-lhe a formação curricular específica:

a) estimular as atividades de educação física e desportos, mantendo para tanto orientação adequada e instalações especiais;

b) incentivar os programas que visem à formação cívica, indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional;

c) assegurar a realização de programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos por parte dos alunos;

d) proporcionar aos estudantes, por meio dos cursos e serviços de extensão, oportunidades de participação em projetos de melhoria das condições de vida da comunidade, bem como no processo de desenvolvimento regional e nacional.

Art. 102. Os alunos de alta renda familiar estarão sujeitos ao pa-

gamento de anuidades e os de cursos menores ou insuficientes poderão receber auxílios mediante bolsas reembolsáveis, condicionadas ao exame de casos individuais.

Parágrafo único. Na determinação das categorias de renda familiar, serão observados os critérios fixados por decreto do Poder Executivo Federal referidos ao maior salário-mínimo vigente no País.

Art. 103. Aos alunos matriculados em seus cursos de formação, além do ensino, a UFRRJ poderá proporcionar orientação psicopedagógica, assistência médico-odontológica, educação física, prática de desportos, alojamento e facilidade para alimentação, mediante o pagamento das contribuições fixadas anualmente pela Reitoria.

Art. 104. O corpo discente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados da Universidade e em comissões cuja constituição assim o preveja, na forma do presente Estatuto. 247

Parágrafo único. A representação estudantil terá por objetivo a cooperação do corpo discente com a administração e os corpos docente e técnico-administrativo na condução dos trabalhos universitários.

Art. 105. A fim de que seja escolhido para qualquer representação, nos órgãos colegiados e comissões da Universidade, deverá o aluno:

a) ter sido aprovado em disciplinas que o situem em termos de horas-aula, quanto ao ciclo ou curso respectivo, pelo menos no

terceiro período semestral de estudos;

b) ter obtido, em tôdas as disciplinas cursadas no período semestral anterior, notas de aprovação que o situem na faixa correspondente ao quarto superior e frequência de pelo menos oitenta por cento (80%);

c) não registrar reprovação ou punição em seu histórico escolar.

Parágrafo único. O estudante perderá o mandato se, no decorrer do seu exercício:

a) deixar de satisfazer à condição da letra "b" ou da letra "c", ou de ambas;

248 b) deixar de seguir disciplinas lecionadas no âmbito do departamento, da unidade ou do centro em que se exerça a representação;

c) trancar matrícula em tôdas as disciplinas ou concluir o curso em que está matriculado.

TÍTULO X

Da Vida Social Universitária

Art. 106. Para coordenar a vida social e universitária do corpo discente, será organizado o Diretório dos Estudantes da UFRRJ.

§ 1.º A êsse Diretório caberá:

a) promover a aproximação e a máxima solidariedade entre o corpo discente e o docente;

b) promover a realização de solenidades acadêmicas e de reuniões sociais; e

c) promover reuniões de caráter científico, nas quais se exercitem os estudantes em discussões de temas profissionais.

§ 2.º O Regimento do Diretório dos Estudantes da UFRRJ deverá ser aprovado pelo Conselho Universitário.

Art. 107. A UFRRJ incluirá anualmente em seu orçamento, uma subvenção ao Diretório dos Estudantes, para desenvolvimento das suas atividades, devendo a respectiva comprovação ser encaminhada à Reitoria, na forma da lei.

Parágrafo único. Antes de aprovação a comprovação, não será distribuída qualquer parcela de nôvo auxílio.

Art. 108. A UFRRJ estimulará a criação e manutenção de um Centro, onde possam os alunos ter contato social com os colegas, docentes, servidores e suas famílias, procurando suprir por todos os meios, as deficiências do afastamento da Cidade Universitária em relação aos centros populosos.

TÍTULO XI

Do Aperfeiçoamento do Pessoal

Art. 109. O orçamento da UFRRJ consignará, anualmente, uma verba para o aperfeiçoamento do seu pessoal docente, através de cursos no País e no estrangeiro, comparecimento a congressos científicos, viagens de estudo, recepção e manutenção de cientistas convidados.

Art. 110. Será promovido pela Universidade o intercâmbio de do-

centes com outras instituições nacionais e estrangeiras, facultando, aos que a ela vierem, ministrar cursos e realizar pesquisas.

Art. 111. Após 7 anos consecutivos de exercício na Universidade, o docente poderá realizar, fora dela, um trabalho, seja de pesquisa ou de ensino, por um período de um ano.

Parágrafo único. As despesas do deslocamento do docente, dentro do País, serão custeadas pela Universidade, que, ademais, lhe pagará o salário a que fizer jus, a juízo do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, com a aprovação do Conselho Universitário.

Art. 112. A Universidade propiciará, através de plano sistematizado, o aperfeiçoamento do pessoal técnico e administrativo do seu quadro.

TÍTULO XII

Das Disposições Gerais

Art. 113. A Universidade praticará, sob sua exclusiva responsabilidade, todos os atos peculiares ao seu funcionamento nos limites da lei e do presente Estatuto.

Art. 114. Nas eleições para membros dos vários órgãos colegiados da Universidade serão eleitos suplentes, que exercerão o mandato no afastamento dos efetivos, e o completarão, em caso de vacância por qualquer motivo.

Art. 115. Todos os docentes admitidos na vigência deste Estatuto ffarão termo de compromisso

de cumprir o regime de tempo integral e dedicação exclusiva, logo que este lhes seja outorgado pela Universidade.

Art. 116. A destituição do Reitor, do Vice-Reitor e dos Diretores dos Institutos, antes do término dos seus mandatos, poderá ser solicitada, por motivos considerados relevantes, em processo regular, com amplo direito de defesa, sempre que assim o entenderem $\frac{3}{4}$ dos membros dos órgãos colegiados que os elegerem.

Parágrafo único. O processo de destituição do Reitor, do Vice-Reitor e dos Diretores dos Institutos, será encaminhado ao Presidente da República.

Art. 117. A colação de grau de todos os cursos de graduação e a entrega de diplomas de pós-graduação da UFRRJ, serão feitas em solenidade única, presidida pelo Reitor, em reunião da Assembléia Universitária.

Art. 118. Os diplomas de pós-graduação obtidos no estrangeiro poderão ser reconhecidos pela UFRRJ, depois de estabelecida a equivalência, em cada caso individual, pelo Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão, e concedendo-se aos seus possuidores os mesmos direitos e privilégios dos diplomas desta Universidade, obedecidas as normas estabelecidas pelo C.F.E.

Art. 119. O Conselho Universitário promoverá imediata revisão deste Estatuto sempre que novas leis vierem a afetar qualquer dos seus dispositivos, quando o determinarem $\frac{2}{3}$ dos seus membros, ou por iniciativa do Reitor.

Art. 120. Os estabelecimentos de nível médio se destinam à experimentação pedagógica e campo de aplicação para as práticas de ensino, do Instituto de Educação.

Art. 121. Ficam assegurados aos atuais alunos dos diferentes cursos universitários os direitos adquiridos, sem prejuízo das inevitáveis e necessárias adaptações decorrentes da implantação da nova estrutura.

Art. 122. A implantação da Reestruturação da Universidade far-se-á progressivamente de modo a alcançar-se, em 1971, pleno funcionamento do 1.º ciclo dos cursos de graduação e inteira concentração dos estudos idênticos ou equivalentes das unidades em que devam ser localizados.

250

§ 1.º Os atuais cargos de direção, de chefia e representação em órgãos colegiados, providos por mandato eletivo, e não previstos no Plano de Reestruturação da Universidade, serão extintos dentro de 90 dias após a publicação deste Estatuto.

§ 2.º Dentro de 90 dias após a publicação deste Estatuto, proceder-se-á à eleição dos ocupantes dos cargos criados com o novo Plano de Reestruturação da Universidade, de acordo com a lei.

§ 3.º Os atuais ocupantes dos cargos em comissão de diretores de Escola, serão aproveitados em funções de diretores de Institutos equivalentes, dentro da nova estrutura universitária, até o final dos seus mandatos.

Art. 123. Os atuais Departamentos serão distribuídos pelos Institutos criados na UFRRJ.

Art. 124. De 5 em 5 anos, a contar da aprovação deste Estatuto, a UFRRJ promoverá uma avaliação completa do seu desenvolvimento, visando fazer os reajustamentos que se evidenciem necessários.

Art. 125. Na execução deste Estatuto poderão ser criados novos Departamentos, bem como extintos ou modificados os já existentes.

Art. 126. O Instituto de Educação e Ciências Sociais previsto no Plano de Reestruturação será desmembrado no Instituto de Educação e no Instituto de Ciências Sociais logo que tal for permitido por Decreto.

Art. 127. O pessoal, bem como as instalações, equipamentos e materiais da UFRRJ serão redistribuídos pelas várias unidades e órgãos da nova estrutura universitária.

Parágrafo único. O Conselho Universitário designará Comissão Especial para, dentro do prazo de 90 dias, a partir da publicação deste Estatuto, promover as redistribuições previstas neste artigo.

Art. 128. Dentro do prazo de 90 dias contados da publicação deste Estatuto, o Regimento Geral da Universidade devidamente apreciado pelo Conselho Universitário deverá ser encaminhado ao Conselho Federal de Educação.

Brasília, 20 de março de 1970. —
Jarbas G. Passarinho, Ministro da Educação e Cultura.

D. O. de 25-3-70.