

CIBEC/INEP



B0004336

LEGISLAÇÃO E NORMAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS
BRASÍLIA - 1979

(094.5)

41

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

João Baptista de Oliveira Figueiredo

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Eduardo Mattos Portella

SECRETÁRIO-GERAL
João Guilherme de Aragão

SECRETÁRIO DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS
Zilma Gomes Parente de Barros

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS
SUBSECRETARÍA DE ENSINO REGULAR

**LEGISLAÇÃO E NORMAS DA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

BRASILIA - 1979

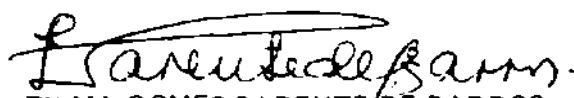
APRESENTAÇÃO

A Lei 5.692/79 trouxe profundas mudanças para a educação brasileira e não se omite quanto à Educação Pré-Escolar quando em seu § 2º artigo 19 estabelece que, "os sistemas de ensino velarão para que as crianças em idade inferior a sete anos, recebam conveniente educação em escolas maternas, Jardins de Infância e instituições equivalentes".

Esse tipo de educação, entretanto, por motivos preponderantemente econômicos, vem sendo precariamente desenvolvido, a despeito de sua inegável importância para o aproveitamento escolar posterior, uma vez que o texto da lei não lhe empresta a necessária consistência.

Inserida na Política Setorial do MEC como linha prioritária de ação, a Educação Pré-Escolar amplia seus horizontes, adquire uma nova dimensão, multiplica-se em formas não convencionais de atendimento, flexíveis e coerentes com as possibilidades e características de cada região, dirigindo-se em especial às populações infantis sócio-econômica-mente desfavorecidas das periferias urbanas e zonas rurais.

A Coordenadoria de Educação Pré-Escolar da SER/SEPS/MEC, organizou esta pequena coletânea com a colaboração da COLENE, a fim de cooperar com aqueles educadores empenhados em engajar-se na batalha pela minimização do problema.


ZILMA GOMES PARENTE DE BARROS
Secretário de Ensino de 1º e 2º Graus

SUMÁRIO

Apresentação

Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967 - Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969.....	9
Consolidação das Leis do Trabalho — Dispositivos que se aplicam à Educação Pré-escolar	10
Lei n.º 5.692, de 11-08-71 - Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências - Do Ensino de 1º Grau - (artigos 17, 18 e 19).....	12
Lei n.º 5.829, de 30-11-72 - Cria o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAM), e dá outras providências - (artigo 3º).....	13
Decreto n.º 66.623, de 22-05-70 - Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Saúde, e dá outras providências - (artigo 26)	14
Decreto n.º 69.514, de 09-11-71 - Dispõe sobre a execução de medidas de proteção materno-infantil, e dá outras providências - (artigos 1º e 2º)	15
Portaria n.º 1, de 15-01-69 - Do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Previdência Social — Expede Normas para instalações de creches em locais de trabalho e para convênios com as creches distritais	16
Portaria n.º 1, de 06-01-71 - Altera os itens III, IV e V, do artigo 2º da Portaria DNSHT- n.º 1, de 15-01-69.....	19



Parecer CFE nº 2.018/74 - Aprova a Indicação nº 45/74 e acrescenta recomendações	21
Indicação CFE nº 45/74 - O artigo 19 da Lei nº 5.692/71 e a Educação Pré-escolar	29
Parecer CFE nº 1.600/75 - Habilitação a nível de 2º grau para o Magistério do Pré-escolar	36
Parecer CFE nº 2.521/75 - Interpretação do artigo 19, § 1º da Lei nº 5.692/71: programas antecipatórios da escolarização regular	48
Parecer CFE nº 3.484/75 - Aprova a Indicação nº 67/75 - Estudos Superiores de Educação - Habilitações e Cursos de Graduação	55
Parecer CFE nº 1.038/77 - Dá nova redação ao § 2º do artigo 19 da Lei nº 5.692/71	80
Parecer CFE nº 1.600/78 - Consulta sobre qual a habilitação exigida para se ocupar a direção de uma escola de educação infantil	84
XIII Reunião Conjunta dos Conselheiros de Educação — Antecipação do início da escolarização	91

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, DE 24
DE JANEIRO DE 1967**

Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969.

Título VI

DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art. 175. A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos.

§ 1º O casamento é indissolúvel.

§ 2º O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento religioso eqüivalerá ao civil se, observados os impedimentos e prescrições da lei, o ato for inscrito no registro público, a requerimento do celebrante ou de qualquer interessado.

§ 3º O casamento religioso celebrado sem as formalidades do parágrafo anterior terá efeitos civis, se, a requerimento do casal, for inscrito no registro público, mediante prévia habilitação perante a autoridade competente.

§ 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.

CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO

(Dispositivos que se aplicam à Educação Pré-escolar)

Seção VI *Dos métodos e locais de*

trabalho Art. 389. Toda empresa é obrigada:

I — a prover os estabelecimentos de medidas concernentes à higienização dos métodos e locais de trabalho, tais como ventilação e iluminação e outros que se fizerem necessários à segurança e ao conforto das mulheres, a critério da autoridade competente;

II — a instalar bebedouros, lavatórios, aparelhos sanitários; dispor de cadeiras ou bancos, em número suficiente, que permitam às mulheres trabalhar sem grande esgotamento físico;

III — a instalar vestiários com armários individuais privativos das mulheres, exceto os estabelecimentos comerciais, escritórios, bancos e atividades afins, em que não seja exigida a troca de roupa, e outros, a critério da autoridade competente em matéria de segurança e higiene do trabalho, admitindo-se como suficientes as gavetas ou escaninhos, onde possam as empregadas guardar seus pertences;

IV — a fornecer gratuitamente, a juízo da autoridade competente, os recursos de proteção individual, tais como óculos, máscaras, luvas e roupas especiais, para a defesa dos olhos, do aparelho respiratório e da pele, de acordo com a natureza do trabalho.

§ 1º Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesseis) anos de idade, terão local apropriado, onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos, no período da amamentação.

§ 2º A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais, mantidas, diretamente ou mediante convênios com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais.

Seção V

Da proteção à maternidade

Art. 396. Para amamentar o próprio filho, até que este complete 6 (seis) meses de idade, a mulher terá direito, durante a jornada de trabalho, a 2 (dois) descansos especiais, de meia hora cada um.

Parágrafo único. Quando o exigir a saúde do filho, o período de 6 (seis) meses poderá ser dilatado, a critério da autoridade competente.

Art. 397. O SESI, o SESC, a **LBA** e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subvencionarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternais e jardins-de-infância, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadores, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas.

Art. 398. *(Revogado pelo Decreto-lei n.º. 229, de 28/2/1967.)*

Art. 399. O Ministro do Trabalho e Previdência Social conferirá diploma de benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações.

Art. 400. Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias, durante o período da amamentação, deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária.

LEI N° 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

Fixa diretrizes e bases para o ensino de 7° e 2° graus, e dá outras providências.

CAPITULO II

Do Ensino de 1° Grau

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau *terá* a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente duração em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

LEI 5.829 - DE 30 DE NOVEMBRO DE 1972

Cria o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), e dá outras providências.

Art. 3º O Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) elaborará programas de assistência alimentar destinados a atender, prioritariamente, a população escolar de estabelecimentos oficiais de ensino do primeiro grau, gestantes, nutrizes, lactentes e população infantil até seis anos, assim como programas de educação nutricional, principalmente para população de baixa renda familiar.

DECRETO Nº 66.623 - DE 22 DE **MAIO DE 1970**

Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Saúde, e dá outras providências.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, itens III e V, da Constituição e nos termos do disposto no parágrafo único, alínea "b", do artigo 146 do Decreto-Lei nº 200 (*), de 25 de fevereiro de 1967, com a nova redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei nº900 (*), de 29 de setembro de 1969, decreta:

Título III

Órgãos Centrais de Direção Superior, Natureza e Finalidade

CAPITULO I

Seção III

Da Coordenação de Proteção Materno-infantil

Art. 26. A Coordenação de Proteção Materno-infantil, dirigida por um Coordenador, tem por finalidade planejar, orientar, coordenar, controlar, auxiliar e fiscalizar as atividades de proteção à maternidade, à infância e à adolescência.

Parágrafo único. A Coordenação de Proteção Materno-infantil é resultante da transformação do Departamento Nacional da Criança.

DECRETO N° 69.514 - DE 9 DE NOVEMBRO DE 1971

Dispõe sobre a execução de medidas de proteção materno-infantil, e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, decreta:

Art. 1º Compete ao Ministério da Saúde planejar, orientar, coordenar, controlar e, quando julgar necessário, executar as atividades relativas à proteção materno-infantil, integradas na Política Nacional de Saúde.

Art. 2º As medidas de proteção materno-infantil terão como objetivos principais:

- I - assistência à gestante, à nutriz e aos lactentes;
- II - proteção à criança em idade pré-escolar;
- III - proteção à criança em idade escolar.

§ 1º As medidas de que trata este artigo visarão, de preferência à criança nas populações de mais baixa renda, especialmente nas zonas e regiões menos desenvolvidas.

**DEPARTAMENTO NACIONAL DE SEGURANÇA E
HIGIENE DO TRABALHO**

PORTARIA Nº1, DE 15 DE JANEIRO DE 1969

O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, usando da atribuição que lhe confere o art. 26, item IV, do Regimento aprovado pelo Decreto nº 56.263, de 6 de maio de 1965, e,

Considerando que ao Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, de conformidade com o que dispõe o art. 13, parágrafo único, item I, da Lei nº 4.589, de 11 de dezembro de 1964, cabe promover investigações sobre condições de trabalho peculiares à mulher e ao menor, bem como estabelecer normas de caráter técnico e orientar a fiscalização da legislação concernente ao assunto;

Considerando que se faz necessário, para efeito de aplicação imediata da legislação referente às condições de trabalho da mulher, estabelecer Normas para instalação de creche a que se refere o art. 389, Título III, da Consolidação das Leis do Trabalho, no Capítulo III - Da Proteção do Trabalho da Mulher — com as alterações introduzidas pelo art. 7º, do Decreto-lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967;

Considerando que a exigência contida no § 1º do art. 389, da Consolidação das Leis do Trabalho, poderá ser cumprida por meio de creches distritais, conforme o disposto no § 2º do citado artigo; e,

Considerando, finalmente, que a proteção ao trabalho da mulher é medida de ordem pública e, tendo em vista os estudos a que procedeu a Divisão de Assistência ao Trabalho da Mulher e do Menor do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, constantes do processo MIPS 159.948-68, resolve:

Nº 1 - Expedir Normas para instalações de creches em locais de trabalho e para convênios com as creches distritais.

Art. 1º Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.

§ 1º O local a que se refere o presente obedecerá aos seguintes requisitos:

a) berçário com área mínima de 3 m² (três metros quadrados) por criança, devendo haver, entre os berços e entre estes e as paredes, a distância mínima de 0,50 m (cinquenta centímetros);

b) saleta de amamentação provida de cadeiras ou bancos-encosto para que as mulheres possam amamentar seus filhos em adequadas condições de higiene e conforto:

c) cozinha dietética para o preparo de mamadeiras ou suplementos dietéticos para a criança ou para as mães;

d) o piso e as paredes deverão ser revestidos de material impermeável e lavável;

e) instalações sanitárias para uso das mães e do pessoal da creche.

§ 2º O número de leitos no berçário obedecerá à proporção de 1 (um) leito para cada grupo de 30 (trinta) empregados entre 16 e 40 anos de idade.

Art. 2º. Nos casos previstos no § 2º do art. 389, da CLT., poderão ser supridas as exigências do art. 1º desta Portaria, por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, SESC, LBA ou entidades sindicais, obedecidas as seguintes condições:

I — A creche distrital deverá estar situada, de preferência, nas proximidades da residência das empregadas ou dos estabelecimentos ou em vilas operárias.

II — Nos casos de inexistência das creches previstas no item I, cabe à autoridade regional competente, a faculdade de exigir que os estabelecimentos celebrem convênios com outras creches, desde que os estabelecimentos ou as instituições forneçam transporte, sem ônus para as empregadas.

III — Deverá constar das cláusulas do convênio o número de berços que a creche mantiverá disposição de cada estabelecimento, obedecendo a proporção estipulada no § 2º do artigo 1º desta Portaria.

IV — Sempre que possível, deverá constar do contrato a comprovação de que a creche foi aprovada pelo Departamento Nacional da Criança ou pelos órgãos estaduais competentes a quem cabe orientar e fiscalizar as condições materiais de instalação e funcionamento, bem como a habilitação do pessoal que nela trabalha.

V — Os estabelecimentos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho, que possuam creche, poderão efetuar contrato com outros estabelecimentos, desde que preencham os requisitos desta Portaria.

Art. 3º É proibida a utilização de creches para quaisquer outros fins, ainda que em caráter provisório ou eventual.

Art. 4º Aos Agentes da Inspeção do Trabalho competirá a verificação do cumprimento desta Portaria.

Art. 5º As dúvidas porventura suscitadas serão dirimidas pelo Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho.

Art. 6º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

- *José de Faria Pereira de Souza.*

**DEPARTAMENTO NACIONAL DE SEGURANÇA E
HIGIENE DO TRABALHO PORTARIA Nº1, DE 6 DE JANEIRO
DE 1971** O Diretor-Geral do Departamento Nacional de
Segurança e Higiene do Trabalho, no uso das atribuições que lhe
confere o artigo 11, item I, do Regimento do DNST, aprovado
pelo Decreto nº 56.263, de 6 de maio de 1965, e os artigos 158 e
seus itens e 166 da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo
Decreto-lei nº 5.452, de 1, de maio de 1943, com a nova redação
introduzida pelo artigo 5º do Decreto-lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967,
e considerando a exposição feita pela Secretaria de Assistência Médica
do Ministério da Saúde, no MTPS-143.837-70, resolve:

Art. 1º Alterar os itens III, IV e V, do artigo 2º da Portaria DNSHT-nº 1,
de 15 de janeiro de 1969, publicada no *Diário Oficial* de 24 de janeiro de
1969, que expede Normas para instalações de creches em locais de
trabalho e para convênios com as creches distritais, na forma indicada:

I - O item III passa a ter a seguinte redação:

III — Deverão constar das cláusulas do convênio:

a) o número de berços que a creche mantiver à disposição de
cada estabelecimento, obedecendo a proporção estipulada no § 2º do artigo
1º desta Portaria;

b) a comprovação de que a creche foi aprovada pela Coordenação
de Proteção Materno-infantil ou pelos órgãos estaduais competentes a
quem cabe orientar e fiscalizar as condições materiais de instalação e
funcionamento, bem como a habilitação do pessoal que nela trabalha.



II — O item IV passa a constituir, com a nova redação, a alínea "b" do item III.

III — O item V fica renumerado para item IV".

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

- *José de Faria Pereira de Souza.*

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

MEC/CFE

Cons.a EURIDES BRITO DA SILVA

INDICAÇÃO N°45 - EDUCAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR

RELATOR: SR. CONS. PAULO NATHANAEL PEREIRA DE SOUZA

Parecem° 2.018/74 - CE (1° e 2° Graus), aprovado em 5-julho-1974 (Proc. n°8.199/74 -CFE)

I - RELATÓRIO

A Conselheira Eurides Brito da Silva apresentou na sessão de junho p. passado do Conselho Federal de Educação, a Indicação n° 45/74, dispondo sobre a importância da educação do pré-escolar e a necessidade de incrementá-la nos diversos sistemas de ensino. Numa seqüência lógica e bem ordenada, a autora aborda, inicialmente, a presença do tema na legislação brasileira, para depois discutir as várias conotações contidas no conceito de pré-escolar e, finalmente, estender-se sobre a importância dessa educação, como pré-requisito de um desempenho ótimo da criança na sua fase de escolarização regular. Conclui, formulando algumas recomendações, dirigidas umas aos sistemas de ensino e outras a este Conselho Federal de Educação.

Antes de qualquer comentário acerca do tema e de suas múltiplas implicações, seja-nos permitido destacar a excelência da iniciativa tomada pela ilustre Conselheira Eurides Brito da Silva, trazendo à colação neste colegiado um assunto que, a par de ser atualíssimo pelo interesse que vem despertando em educadores e psicólogos de todo o mundo, reveste-se de uma urgência urgentíssima em termos de Brasil. Embora sua

generosidade insista em ver nas referências que a legislação nacional faz à educação pré-primária, uma preocupação suficiente com o problema, na verdade, tudo o que a lei fala não passa de abordagens tímidas e fugidias, que pouco aproveitam a esse nível ainda não obrigatório de ação educativa. O que aumenta em muito, sem dúvida, o significado de trabalhos, como a presente indicação, que feitos ao nível de uma tribuna nacional, como é o caso deste Conselho, poderá gerar estudos e debates, que levem à criação de uma consciência ampla em torno da problemática do pré-escolar. Porque a meta final da luta dos que se sensibilizarem pelo tema deverá ser uma espécie de cruzada, que inspire o Poder Público a elaborar a curto prazo, uma terceira lei de diretrizes e bases inteiramente voltada para os cuidados que devem envolver toda a educação que venha a preceder à do ensino de 1º grau. Porque, como se verá, tal seja a educação recebida dos zero aos seis anos, tal será o desempenho do educando a partir da 1ª série de escolaridade regular.

Parecer: Era comum, no passado, falar-se com horror no massacre que ocorria na passagem dos alunos do ensino primário para o ginasial, ponto em que se localizava o estreito gargalo dos mal afamados exames de admissão. No entanto, a grande calamidade do sistema escolar brasileiro, ontem, como hoje, não estava propriamente nos exames de admissão, e sim muito antes, na seqüência da 1ª. para a 2ª série do ensino fundamental. Neste acesso é que sempre se perpetraram os piores genocídios da escala de escolaridade no Brasil. Anísio Teixeira mostrou-o com dedo de mestre, ao elaborar a clássica pirâmide dos três níveis de ensino, contendo espantosa quebra de fluxo do 1º para o 2º degrau. Com o recente fenômeno de explosão de matrícula, que acompanhou o processo de urbanização da vida brasileira, e colocou, à luz da tese da educação universal, praticamente toda a população de 7 anos dentro da escola, agravou-se o quadro, dada a forte heterogeneidade de níveis e condições sócio-econômicas que passou a caracterizar a clientela estudantil. Sabe-se que, atualmente, cerca de 40% dos alunos matriculados na 1ª série do ensino de 1º grau (aproximadamente dois milhões e meio de crianças, em termos nacionais) não conseguem a promoção para a série seguinte. E o problema resulta igual, tanto para as áreas subdesenvolvidas, como para aquelas que apresentam os mais altos índices de progresso: eis que na cidade de São Paulo, a reprovação na 1ª série, vem atingindo, numa só rede, a de escolas municipais, taxas médias de 46,3%, chegando em determinados bairros periféricos a 62%!.

O que representam tais números face os critérios de produtividade educacional não é preciso ressaltar. A perda de recursos humanos que esse estado de coisas ocasiona, fere, profundamente, não só os direitos individuais daqueles que se marginalizam no processo, como o próprio interesse nacional, que se vê anualmente privado de um enorme contingente de população qualificada para a força de trabalho.

Onde estão as causas de tamanha anormalidade? Muitos são os estudos a respeito e, ainda recentemente, o INEP divulgou resultados de pesquisa que identificou cerca de onze fatores responsáveis pelo fenômeno: carga horária insuficiente, composição inadequada da turma, baixa condição sócio-econômica das crianças, insuficiente preparo destas no que respeita à alfabetização, inexperiência do professor, falta de prática deste na 1ª série, precário nível de preparo do professor, diversidade de professores na regência da classe durante o ano, existência ou não de orientador e tipo de orientação desenvolvida, método de alfabetização empregado e tempo gasto antes da aplicação do método, tempo dispendido até a apresentação do mecanismo da leitura.

Quando Secretário de Educação e Cultura do Município de São Paulo, tivemos oportunidade de estimular investigações sobre as causas determinantes da reprovação em massa nas escolas municipais localizadas na periferia da cidade. A tarefa foi entregue à Seção de Psicologia Clínica da Divisão de Assistência Médica do Departamento de Assistência Escolar daquela Secretaria. E os resultados obtidos revelaram que a duas ordens de causas prováveis se deveria debitar o insucesso dos alunos:

- a. causas que residem nos antecedentes das crianças;
- b. causas que residem na programação escolar.

As primeiras são as que mais de perto dizem respeito às intenções deste trabalho. Por isso merecerão alguns breves comentários.

Desde o nascimento até a época do ingresso na vida escolar, toda criança sofre uma série de influências culturais, sociais, e de aprendizagem que atuam sobre o seu desenvolvimento, dando-lhe um determina-

do nível de capacitação. A essa série de oportunidades, de estimulações e de enriquecimentos, deu Deutch a denominação de "currículo escondido". Tal seja a riqueza e a intensidade do "currículo escondido", tal será a prontidão da criança para a escolaridade regular. E o meio familiar desempenha, nesse particular, papel dos mais essenciais, tanto que crianças advindas de famílias de melhor nível sócio-econômico apresentam sempre tendências a melhor desempenho escolar, que as originárias de famílias econômica e culturalmente carenciadas.

E o grande drama da educação nacional está em que as grandes massas a serem educadas provêm de famílias economicamente desfavorecidas, que não só apresentam índices alarmantes de desnutrição, como vivem em precaríssimo "Status" cultural.

O prof. Nelson Chaves, do Instituto de Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco, alarmado com as repercussões psicossomáticas da desnutrição na criança brasileira, fez uma comunicação no Seminário Brasileiro de Desnutrição Infantil, em 1967, na qual advertia que: "na espécie humana, o desenvolvimento embriológico do cérebro é um dos mais rápidos e extensos processos que ocorrem durante a gestação. O rápido crescimento do cérebro persiste após o nascimento, seguindo o desenvolvimento, do resto do corpo. Nesse período, uma criança de 4 anos de idade possui 90% da massa total do cérebro adulto. As carências proteicas e calórico-proteicas dessa fase de crescimento podem determinar retardamento do desenvolvimento de encéfalo e deficiências no funcionamento normal das células nervosas, deficiências essas que podem ser reversíveis ou irreversíveis, dependendo da intensidade e da duração da nutrição".

Ritchie Calder que também aprofundou estudos nessa direção foi patético ao exclamar: "As crianças desnutridas de hoje, serão, no futuro, cidadãos mutilados na formação e no cérebro".

Na pesquisa feita na cidade de São Paulo e à qual fizemos referência linhas atrás, constataram-se situações atrozés, como a de crianças atrofiadas no peso e na altura, portanto Q.I. com aproximadamente 20 pontos abaixo do nível de normalidade na faixa etária de 7 anos. E o que é pior, com tendências ao aumento dessa diferença na medida em

que aumentam as idades cronológicas. Uma tabela elaborada à base dos dados colhidos mostrou que: crianças com 6 anos de idade cronológica apresentam idade mental de 5 anos e 4 meses; outros, com 8 anos de idade cronológica apresentam idade mental de 5 anos e 9 meses, finalmente adolescentes de 14 anos apresentam idade mental de 6 anos e 4 meses. De todo o alunado de determinada escola municipal, constatou-se que apenas 10% se apresentavam com resultados considerados satisfatórios, permanecendo os outros 90% abaixo dos índices normais.

E não se diga, que nesse caso, o que vale para São Paulo não vale para o Brasil; porque é de todos sabido que a população suburbana da capital bandeirante se constitui de brasileiros migrados de todos os quadrantes do País. Constitui, por isso, amostra das mais representativas para um quadro de dimensões nacionais, onde a desnutrição e a carência cultural vêm devorando as potencialidades acumuladas na população da faixa etária entre zero e seis anos.

Sua inaptidão para a alfabetização na idade que seria própria e que implicaria a existência de conhecimentos verbais, de percepção visual e auditiva, de coordenação muscular e de habilidades motoras de conhecimentos dos números e de capacidade para seguir instruções, além de outros pré-requisitos, que Hilduth e Griffiths arrolam como essenciais na prontidão para a escolaridade, faz com que o ensino fundamental ainda seja o campo das maiores frustrações no sistema educacional brasileiro. As crianças passam pela escola, mas não são por ela influenciadas, a não ser por uma parca alfabetização e algumas informações desconexas. Não raro, apresentam-se destituídas das noções de lateralidade, de alto e baixo, sem coordenação motora, sem vocabulário, sem comunicação e sem sociabilidade. Isto obriga que as escolas, quando bem orientadas, o que ocorre em proporção aquém do desejável, percam alguns meses, no início do ano letivo, na tentativa de compensar em parte essas carências, com a ministração de atividades preparatórias da alfabetização. É claro que o sucesso de tal procedimento deixa, via de regra, muito a desejar, dada a irreversibilidade de certas deficiências já instaladas na criança.

É, pois, como verdadeira terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades, que se colocam a necessidade e a urgência do fortaleci-

mento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil. Quer na forma de creches, para os primeiros dois anos de vida, quer na de jardim de infância, para a população dos três aos seis anos, há que interessar os poderes públicos, notadamente estaduais e municipais, bem como as entidades empresariais e comunitárias a traçarem as linhas mestras de um programa de efetivo atendimento educacional dessa faixa etária. Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de ofertas de vaga, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do "currículo escondido", as crianças das classes média e alta.

As múltiplas dimensões do problema, a gama enorme de variáveis intervenientes e a multiplicidade de circunstâncias que envolvem e condicionam o desenvolvimento normal dessa faixa etária de zero a seis anos, vêm exigindo dos sistemas educacionais um esforço excepcional de criatividade e flexibilidade contendo propostas de soluções alternativas, que não fiquem apenas nas linhas tradicionais de instituições de ensino voltadas para o pré-escolar. Embora constituem válidas as creches, as casas maternas, os parques infantis, os jardins de infância, os recantos infantis, as escolas pré-primárias, as classes pré-primárias, em escolas de 1º grau, há que pensar, principalmente, em programas de atendimento que se desenvolverão nas mais variadas circunstâncias e que atingirão a criança onde venha ela a ser encontrada. Além das escolas, que representam a solução estática e que, em 1970, não apresentavam em todo o Brasil mais de 374.267 crianças matriculadas (Serviço de Estatística da Educação e Cultura — MEC), cumpre multiplicar o atendimento em casa, em instituições de abrigo, em hospitais, na rua e em inúmeros outros locais, a fim de estimular o desenvolvimento das crianças através de atividades que forneçam experiências educacionais adequadas à clientela e à situação sócio-econômica e cultural em que se encontre.

Certamente que a maior perplexidade das autoridades se concentrará em torno da questão dos recursos financeiros. Se já são escassos para o ensino de 1º grau, como fazê-los sobrar para a educação infantil°

Uma solução estaria em estender o conceito de ensino de 1º grau a essa fase de prontidão para a aprendizagem, que alcançasse, pelo menos, a faixa etária dos 5 e/ou 6 anos, como, aliás expressamente o prevê a Lei nº 5.692/71, no seu artigo 19 como garantia de maior rentabilidade nos estudos a serem feitos a partir da 1ª série. Caso isso venha a ocorrer, será possível utilizar os mesmos recursos, quer no pré-primário, quer no 1º grau. E com a vantagem de que aquilo que se economizar na redução da reprovação dos escolares acabará pagando parte do custeio do pré-primário. Se, por hipótese, fosse possível diminuir em 50% a atual reprovação observada na 1ª série, seriam obtidos, pelo menos, 1.700.000 novas vagas nessa série, o que poderia acarretar sensível redução dos programas de construção escolar, além de baratear os custos globais "per capita" do ensino de 1º grau. Tudo isso, sem contar, o amplo sentido de justiça social de que se revestiria a medida.

Outra solução, que aliás não se chocaria com a primeira, residiria na fixação de novas fontes de recursos para o financiamento do ensino. Seja através do aumento da alíquota do salário-educação, hoje insuficiente até para o 1º grau, seja pela repartição das rendas da loteria esportiva, seja pela criação de incentivos no imposto de renda, ou por meio de qualquer outro veículo de natureza tributária, de que melhor falarão as autoridades fazendárias, algo deve ser feito para subvencionar o esforço nacional de educação do pré-escolar.

A iniciativa privada, que até aqui tem participado desse esforço, através da manutenção de cursos de ensino pré-primário, vem se dirigindo, de preferência, à população de alta renda, que pode subvencionar o alto custo dessa escolaridade. Não é, entretanto, para essa parcela da população que se deve dirigir a grande cruzada a que nos referimos de início. É sim para a que se constitui em problema nacional, dado o seu nível de privações e para a qual se endereça a mensagem contida na Indicação nº 45/74.

II - VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, somos favorável a que se aprove a Indicação nº 45/74, acrescentando-se às suas conclusões, mais as seguintes recomendações:

1. Que o Governo Federal inicie estudos no sentido de encontrar novas fontes de recursos financeiros, para suplementar os destinados ao ensino de 1º grau, a fim de subvencionar a educação do pré-escolar;

2. Que se busque, a curto prazo, a elaboração de legislação específica destinada a fixar normas e disciplinar procedimentos relativamente à implementação e ao desenvolvimento, em todo território nacional, de programas de educação do pré-escolar destinados ao atendimento da população mais carenciada da faixa etária de zero a seis anos;

3. Que, nessa legislação, se dê ênfase aos programas de emergência caracterizados como de "educação compensatória", para a população de 6 e 5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1º grau, na forma, aliás, do que preconiza o artigo 19 da Lei 5.692/71.

4. Que o Conselho Federal de Educação dedique um de seus próximos encontros anuais com os Conselhos Estaduais, ao estudo das questões ligadas à educação do pré-escolar.

III -CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino de 1º. e 2º Graus acompanha e aprova o voto do Relator.

Sala das Sessões, 2 de julho de 1974. - *Terezinha Saraiva* - Presidente, *Paulo Nathanael Pereira de Souza* - Relator, *Edília Ceolho Garcia*, *Eurides Brito da Silva*, *Esther de Figueiredo Ferraz*, *Valnir Chagas*.

IV -DECISÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Federal de Educação, em sessão plenária, aprova a conclusão da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus nos termos do voto do Relator.

Sala Barretto Filho, em Brasília, DF, 5 de julho de 1974.

ANEXO AO PAR. N°2.018/74

INDICAÇÃO N°45

O artigo 19 da Lei n° 5.692 de 11 de agosto de 1971 e a educação pré-escolar.

Proponente: Sra. Cons.a Eurides Brito da Silva

A PROBLEMÁTICA DO PRÉ-ESCOLAR

A Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, não se omitiu quanto à educação do pré-escolar. Assim é que estabeleceu no artigo 19, § 2°:

"Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas jardins de infância e instituições equivalentes".

À primeira vista, pode parecer tímida e modesta esta abordagem Mas, se considerarmos o princípio da descentralização que rege o ensino brasileiro, bem como a obrigatoriedade explícita na própria Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, de os sistemas elaborarem seus plano de educação prevendo a implantação da lei em sua plenitude, veremos; que o assunto encontra suficiente respaldo legal, embora necessite, talvez, em alguns casos, ter seus objetivos, metas e sistemática operacional melhor definidos.

Por outro lado, já em legislações de ensino anteriores, também educação do pré-escolar foi considerada. A Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, por exemplo, dedicou dois artigos à questão:

Art. 23 — A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.



Artigo 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

O conceito de pré-escolar é muito discutido, fazendo-o alguns em termos de semântica, incluindo pois desde o período de nascimento da criança até a idade oficial de admissão no sistema regular de ensino; para outros o período pré escolar iria dos 2 aos 6 anos, sendo precedido pelos períodos lactente (primeiro ano de vida) e ablactente (de um a dois anos).

Para Lourenço Filho, "a noção de pré-escolar ou, ao menos, o emprego desse vocábulo aplicado como predicativo da educação, dependerá da organização escolar de cada país, tendo necessariamente de refletir costumes, tradições e mais condições sociais, contra os quais os rigores da lógica nada conseguem".

E conclui o grande educador brasileiro: "podemos, portanto, livremente escolher o ponto inicial da idade pré-escolar. Ainda que na maioria dos autores, sobretudo de línguas latinas, dela se fale a partir dos dois anos (pois só então a criança vem a ser educada em instituições), nos demais, em número crescente, essa idade é contada desde que a criança nasce".

O 1º Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, realizado de 21 a 27 de julho de 1968 no Rio de Janeiro, apresentou como conclusões da Mesa Redonda que discutiu a conceituação do pré-escolar:

1. O conceito do pré-escolar, como predicativo de educação, dependerá da organização escolar de cada país, a qual necessariamente refletirá as condições econômicas e culturais;

2. Aceita-se, no momento, a designação de "pré-escolar" apenas para efeito de comunicação, sem restringir a sua conotação ao aspecto escolar, uma vez que não se trata, apenas de fase preparatória, e sim de intenso e singular dinamismo psicossomático, de repercussões na vida adulta".

Nesta Indicação, embora aceitemos a amplitude que o termo "pré-escolar" enseja, coerentes com a competência deste Conselho, nos reportaremos apenas a aspectos do tratamento da questão no sistema escolar, não significando com isto, que não estejamos atentos para o fato de que somente um tratamento com maior amplitude trará adequada solução ao problema da criança.

Estudos e pesquisas, realizados em vários países do mundo, demonstram que os cuidados dispensados ao pré-escolar contribuem para a prevenção do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos de carências nutricionais e afetivas, e para a promoção do desenvolvimento da criança com pleno aproveitamento de todas as suas potencialidades.

Do ponto de vista educacional, um adequado atendimento ao pré-escolar considera harmonicamente o desenvolvimento integral da criança, sem descuidar pois de suas necessidades básicas que podem ser traduzidas, segundo especialistas na questão em:

1. Segurança material e emocional, em toda a sua plenitude;
2. Afeição, relações interpessoais íntimas e profundas, de estima recíproca entre pais e filhos e um relacionamento com os membros dos diversos grupos a que venha, gradativamente, pertencer;
3. Liberdade de auto-expressão, enfatizando-se o valor do brinquedo como forma de realização do seu mundo interior e na busca de equilíbrio entre impulsos, desejos e interesses;
4. Segurança intelectual, alcançada por meio de formas correntes de pensar, alicerçada na segurança material e emocional permitindo, por essa forma, a incorporação dos valores culturais ao meio ambiente e aquisição de autonomia gradativa, nos limites das fases de desenvolvimento que atravesse.

Todos os países do mundo vêm se preocupando com o problema da educação do pré-escolar, variando a sua abrangência de acordo com as condições particulares de desenvolvimento de cada país, pois se já não bastassem as razões de ordem econômica, social e educativa, encon-

trariam condicionante na Declaração dos Direitos das Crianças, promulgada pela Organização das Nações Unidas. Vejamos como o problema da educação pré-escolar vem sendo tratado em alguns países:

EEUU — Os Departamentos de Educação dos Estados publicam normas e guias para a orientação do ensino ao pré-escolar. Quase todos os Estados têm jardins de infância públicos e vários Estados dão subvenção a esse tipo de escola.

Uma preparação especial é exigida do pessoal para o ensino pré-escolar, sendo os cursos oferecidos em instituições de ensino superior.

Inglaterra — Escolas e Classes Maternais fazem parte do sistema de ensino primário, sendo financiadas e organizadas pelas autoridades escolares locais. Também é estimulada a iniciativa privada, sendo que algumas escolas recebem subvenções do Ministério da Educação.

Bulgária - como em outros países socialistas, todos os jardins de infância são instituições do Estado. Existe um departamento de educação pré-escolar no Ministério da Educação. As instrutoras são formadas em instituições-especiais, onde seguem cursos de três anos.

Itália - As instituições de educação pré-escolar são organizadas pelas autoridades locais, instituições filantrópicas e particulares.

Japão - Os jardins de infância oferecem cursos de 1 a 3 anos de duração e são mantidos em sua maioria pela iniciativa privada, muito embora o governo estimule a criação desse tipo de escola. Os professores são preparados nas universidades.

A questão do pré-escolar tem preocupado sobremaneira a UNESCO. É de um documento desse organismo, discutido na XXX sessão da Conferência Internacional de Educação realizada em Genebra em 1971, que extraímos: "Segundo numerosos psicólogos e pedagogos, a ação do meio social é tamanha, do nascimento à entrada na escola primária, que as crianças nascidas iguais se acham desiguais sobre os bancos de escola. Para superar a desigualdade, é durante o período de 3 a 6 anos que seria preciso agir". E prossegue o documento descrevendo algumas experiências que vem sendo desenvolvidas em vários países, e sugere que as Na-

ções procedam estudos no sentido de definir qual deve ser a responsabilidade do Estado na Educação pré-escolar, bem como em que medida pode-se ter em conta que a educação pré-escolar torna o ensino mais eficaz.

No Brasil, como em geral em quase todos os países da América Latina, está o Governo empenhado em estender a educação básica a todos os cidadãos da faixa etária própria, não desconhecendo entretanto a importância da educação pré-escolar na formação do homem brasileiro.

A legislação vigente, quando estabeleceu que deveriam os sistemas velar para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes, certamente o fez na certeza de que cada sistema, sem deixar de lado a luta prioritária pelo atingimento da obrigatoriedade escolar representada pelo ensino de 1º grau, saberia encontrar soluções, criando estímulos que fomentassem a ampliação da oferta de atendimento da população pré-escolar. É óbvio que um programa que vise atender ao pré-escolar, deve envolver outros setores da comunidade, notadamente os responsáveis pela saúde pública, já que é nessa faixa de idade que a criança mais necessita de suplementação adequada de alimentos e outros cuidados que garantam a sua saúde orgânica.

O grande educador Anísio Teixeira, externando sua preocupação com o tratamento dado ao pré-escolar, declarou: "De um lado, a intimação grave da ciência de que a criança pré-escolar representaria talvez, o período mais significativo, ou, pelo menos muito significativo, para a formação definitiva dos seus hábitos de ajustamento social e mental, ajustamentos que representam no mundo moderno as condições mais delicadas de felicidade, de bem-estar e de verdadeira saúde, e de outro lado, a mais angustiante e inexplicável precariedade de instituições e de recursos para prover assistência a esse período de desenvolvimento humano".

Não desconhecemos que esforços vêm sendo empreendidos nas Unidades Federadas, procurando desenvolver ou estimular projetos de atendimento ao pré-escolar. Assim é que na elaboração dos planos de



implantação previstos pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, já (oito) Unidades Federadas se reportaram especificamente à educação do pré-escolar e em alguns Estados, o órgão competente do sistema tem baixado normas que visam antes de tudo a defesa da criança, procurando evitar que proliferem instituições de atendimento ao pré-escolar, com caráter nitidamente comercial, sem respeitar a padrões mínimos de qualidade e eficiência

É bem significativo o número de instituições nacionais e internacionais que vêm realizando estudos e pesquisas no campo do pré-escolar. No Brasil, destacaríamos entre outras, a Coordenação de Proteção Materno-Infantil, que sucedeu ao Departamento Nacional da Criança; a Legião Brasileira de Assistência; a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, e comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar, e, recentemente criado pela Lei nº 5.829 de 30 de novembro de 1972, o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, que tem entre os seus programas prioritários, o de atendimento ao pré-escolar desnutrido. Citaríamos ainda a ajuda valiosa que o país tem recebido do Fundo das Nações Unidas para a Infância, havendo entretanto necessidade de maior divulgação dos estudos, pesquisas e experimentos que vêm sendo realizados neste campo por esta e outras instituições, bem como uma ação mais eficaz de coordenação.

Por outro lado, reconhecemos que o país necessita de maior agressividade no trato do problema de pré-escolar, e, mesmo sem perder de vista a prioridade fundamental da educação brasileira, que é a universalização do ensino de 1º grau, devem os sistemas procurar definir sua política, bem como a sistemática operacional de atuação nesse campo, procurando envolver outras instituições que possam colaborar efetivamente pois como muito bem acentua o eminente professor Newton Sucupira, em documento onde retrata aspectos da organização e funcionamento da educação em nosso país "a preocupação com duas prioridades fundamentais da educação brasileira; escolarizar toda a população de 7 a 14 anos até 1980 e promover a erradicação do analfabetismo, não tem permitido à União e aos Estados atribuírem recursos suficientes para desenvolver a educação pré-escolar". Convém destacar que as estatísticas oficiais demonstram que a matrícula nas classes de ensino pré-escolar atingiram em 1972 apenas 3,2% da população brasileira dos 2 aos 6 anos.

À vista dos elementos aqui arrolados, e com base na vasta literatura especializada disponível, quer de autores nacionais ou estrangeiros, e reconhecendo ser o assunto da mais alta importância para a completa integração do indivíduo na sociedade, indicamos:

1. AOS SISTEMAS

a) Que não se descuidem da execução da política de atendimento ao pré-escolar, definida em seus planos de educação, e aqueles que ainda não a definiram, que venham a fazê-lo através de legislação complemen-

b) Que nas estruturas organizacionais das Secretarias de Educação não se olvide a criação de setor que se responsabilize pelo trato do problema do pré-escolar;

c) Que incentivem e coordenem, no que lhes compete, a ampliação de serviços de atendimento ao pré-escolar, procurando para tanto, mobilizar toda a comunidade;

d) Que seja ampliada, nos cursos de formação de professores, a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar;

e) Que avoquem a si a coordenação e a assistência técnica às instituições de qualquer natureza que promovam a educação pré-escolar;

f) Que mantenham intercâmbio com instituições especializadas do país e do exterior que se dedicam a estudos e pesquisas, visando a ampliar e aperfeiçoar o atendimento ao pré-escolar.

2. AO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Que, sem prejuízo dos estudos e trabalhos que já vêm sendo desenvolvidos neste campo por diferentes instituições, que este Conselho promova estudos visando fornecer aos sistemas, subsídios para aperfeiçoarem os programas de atendimento ao pré-escolar.

Brasília, DF, em 4 de junho de 1974.

— *Eurides Brito da Silva.*

HABILITAÇÃO PROFISSIONAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Habilitação a nível de 2º grau para o magistério do pré-escolar.

Parecer nº 1.600/75 - CE. 1º/2º Graus, aprovado em 9/5/75
(Proc. nº 13.349/75)

I - RELATÓRIO

Dando seqüência à antiga e sempre presente preocupação dos educadores e, particularmente, deste Conselho, manifestada em inúmeros pareceres, projetos, estudos e outras providências, a Indicação nº. 45/74, de autoria da Conselheira Eurides Brito da Silva e o Parecer nº 2.018/74, do Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, puseram novamente, em evidência, o problema da educação do pré-escolar.

A indicação chamava a atenção para a importância dessa educação como pré-requisito de um desempenho ótimo da criança em sua fase de escolarização regular e para a necessidade de ampliar as oportunidades existentes nos diversos sistemas de ensino, para o atendimento da criança nessa faixa etária.

O nobre Conselheiro Paulo Nathanael ao prolar o parecer referente à indicação, após ressaltar a oportunidade do trabalho apresentado pela eminente Conselheira, mostra a repercussão na 1º série do sistema regular, da inexistência de um correto atendimento às crianças na faixa etária que precede o ingresso na vida escolar. Chama a atenção para a carência alimentar e sócio-cultural que influi de maneira negativa no desenvolvimento da criança, desde seu nascimento até os 7 anos, quando se lhe abrem as portas da escola.

Após um excelente estudo sobre a matéria, o parecer conclui com algumas recomendações: necessidade de recursos financeiros para suplementar os destinados ao ensino de 1º grau, a fim de subvencionar a educação do pré-escolar; elaboração de legislação específica destinada a fixar normas e disciplinar procedimentos relativos à implantação e ao desenvolvimento em todo o território nacional, de programas de educação do pré-escolar destinados ao atendimento da população mais carenciada da faixa etária de zero a seis anos; legislação que dê ênfase aos programas de emergência, para a população de 6, 5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1º grau, na forma do que preconiza o artigo 1º da Lei nº 5.692, e a necessidade do Conselho Federal de Educação dedicar um de seus próximos encontros anuais com os Conselhos de Educação, ao estudo das questões ligadas à educação do pré-escolar.

Evidente que está implícito no parecer do eminente Relator, a necessidade de formação de professores para o correto atendimento dessas crianças.

O presente parecer tem como objetivo fixar o mínimo para a formação desses professores, a nível de 2º grau.

Convém observar que o atendimento ao pré-escolar exige, além do trabalho do professor, a colaboração de profissionais tais como o médico, o nutricionista, o psicólogo e outros que, num trabalho cooperativo, terão a missão de atender ao pré-escolar em todos os aspectos, permitindo-lhe o desenvolvimento global.

PARECER:

I — O começo do atendimento do pré-escolar

A preocupação com a assistência ao pré-escolar é um fato relativamente recente. Felizmente, hoje, todos sabem que não existe um "termo de aprender" delimitado por uma data fatal — por volta dos sete anos. Não se teme, mais, instruir "muito cedo" as crianças, idéia defendida antes de surgir a educação pré-escolar por alguns, como Montaigne.

O embrião da assistência ao pré-escolar, embora bem distante de seus atuais objetivos, a não ser no que concerne à ajuda aos filhos das mulheres que trabalham fora de casa, pode ser encontrado nos chamados "refúgios" do século XVIII, em que inúmeras crianças amontoadas em uma cozinha ou um quarto eram assistidas por uma "guardiã", simples dona de casa, que ficava com os filhos de vizinhas operárias. No final do século (1770) foram criadas na França, por Oberlin, as "Écoles à Tricoter", também abrigando filhos de operárias, mas com maior grau de organização, nos moldes da época. No início do século XIX surgiram as "classes de asilo", estabelecidas pela primeira vez por Robert Owen, nas proximidades das fábricas londrinas. Aos poucos, estas classes se foram expandindo. Em 1848, o nome das "classes de asilo" foi substituído pelo de Escola Maternal.

Em 1847, surgiu na França a primeira preocupação com a formação do pessoal que atendia diretamente às crianças: apareceram escolas como a "Maison d'Études" destinadas a formar professores das escolas maternas. No entanto, nem tudo corria tão bem como aparentava: ao lado de um rigor excessivo, um número elevadíssimo de crianças em salas imensas, barulhentas, tornavam o trabalho da professora uma verdadeira batalha. Alguns, como Benvenu Martin em 1882, lembravam que os responsáveis pela instrução pública, "esquecem que a educação pré-escolar tem seus objetivos próprios, não sendo nem uma simples creche, nem uma escola elementar". E ainda lembrava que tinham perdido completamente de vista as condições de desenvolvimento fisiológico e intelectual da criança.

Na realidade, os verdadeiros mentores dos objetivos atuais da educação pré-escolar foram Rousseau, como precursor, Pestalozzi e, finalmente, Froebel, o criador dos Kendergarten, literalmente "jardim de crianças". Foi justamente o trabalho de Froebel que ganhou aos poucos, a Europa e a América acrescido, mais tarde, da experiência de Maria Montessori. Isto porque só ele, realmente, entendeu numa época anterior à psicologia — os segredos da alma infantil. Embora sem saber, sua obra se baseou no que hoje chamamos de psicologia da infância. Nas suas obras, entre as quais "A educação do homem", Froebel — e isto por volta de 1820 - dizia: a criança é como a planta que não consegue espaço para crescer, sufocada pelo mato. Se é oprimida por uma educa-

ção errônea, se estiola, física e moralmente. Sem isso, contudo, poderia vir a ser um indivíduo plenamente desenvolvido, particularmente do jardim da vida. Froebel sempre comparou suas crianças com as plantas. Por isso mesmo, ao procurar um nome para sua escola, chamou-a de "jardim da infância". Claro que a sua obra, hoje, merece reparos. Mas foi ele o primeiro a dar o passo inicial na direção certa. Os conhecimentos relativos à criança e seu desenvolvimento físico, mental e social tornaram a educação pré-escolar uma das esperanças ou mesmo uma certeza para a solução de muitos problemas que, mais tarde, se tornam irreversíveis.

II - A importância dos primeiros anos

Verificando-se o índice permanente e impressionante (apesar de novos programas de leitura, de sofisticados testes de aferição, de programas novos de comunicação e expressão, de projetos de treinamento de percepção) de reprovações na 1ª série do atual primeiro grau e de evasão em larga escala, é que se constata a necessidade de um atendimento anterior à escolarização regular, de forma mediata, a fim de que as crianças consigam um grau de desenvolvimento global que lhes possibilite alcançar bons resultados nessa escolarização. No entanto, a possibilidade deste tipo de educação se mantém extremamente precária nos últimos anos, apesar da consciência do problema e de suas soluções. Infelizmente, apenas uma faixa muitíssimo limitada consegue ser atendida em classes pré-escolares, por motivos preponderantemente econômicos, pois o ensino pré-escolar é, na verdade, caro — tanto para os pais como para as escolas, pela diversidade de materiais que demandam as suas instalações. A isso se podem acrescentar as dificuldades de assistência médica, alimentar, social, imprescindíveis nesta fase.

Assim, a quase totalidade das crianças de 3 a 6 anos (considerando que, dificilmente, um afastamento mais precoce da família, à luz da psicologia infantil, deixaria de ser controvertido), se vê privada nos anos mais importantes para o seu desenvolvimento global, de adquirir **as** experiências que, frustradas, trarão conseqüências muitas vezes graves à toda a sua futura vida escolar. Diz Piaget que é dos 5 aos 10 anos que **se** implanta o que denomina de inteligência operativa. É nessa época que a criança adquire os conceitos permanentes de espaço, tempo, rela-

ções, classes, combinações etc. E são estes conceitos amplos que constituem a matéria-prima do conhecimento geral. Embora o desenvolvimento da inteligência, ainda segundo Piaget, se faça de maneira espontânea, o meio pode auxiliar ou retardar este desenvolvimento. Há já agora, muitos índices de que o mundo industrializado e tecnológico em que as crianças vivem está longe de ser um meio ideal para a inteligência em desenvolvimento, por contraditória que tal afirmativa pareça. Experiências realizadas nos Estados Unidos, como a head start provaram que crianças de meios extremamente desfavorecidos, se assistidas antes da escolarização regular nas áreas não só intelectivas mas também sociais, emocionais e de saúde, poderiam obter os mesmos resultados que crianças oriundas de meios favorecidos.

A criança na fase pré-escolar precisa aprender a conviver, a adquirir princípios básicos de saúde e segurança, indispensáveis à sobrevivência. Precisa aprender a se comunicar oralmente, de forma a poder satisfazer suas necessidades sempre crescentes. Precisa encontrar respostas para suas perguntas, aumentar sua capacidade de locomoção, estabelecendo contato com o meio físico e social que a rodeia. A educação do pré-escolar tem, pois, um papel de guia, nestas e em outras situações similares. Além disso, a classe pré-escolar é um princípio importantíssimo para a experiência escolar futura. Pesquisas realizadas em muitos países e mesmo no Brasil provam, sem qualquer sombra de dúvida, que a escolarização pré-escolar tem uma ação preventiva não só no que diz respeito a problemas físicos, emocionais e sociais, como de forma mais palpável, é o meio mais certo e líquido de evitar a retenção alarmante nas primeiras séries ou a evasão do ensino regular.

Se muitos benefícios podem vir da escolarização pré-escolar, numa faixa dominante dos 3 aos 6 anos, não pode ser esquecida a situação inversa: uma experiência escolar negativa, aqui, vem prejudicar de forma igualmente irreversível a vida escolar regular, nisto incluindo-se o aspecto emocional e social, É preciso que pais e educadores compreendam e assistam a criança que, saída de um grupo familiar restrito, e de breves excursões na vizinhança, enfrenta, sozinha, uma multiplicidade de experiências novas, pedindo ajustamento a cada passo, desde o simples chegar à escola até a necessidade de ser aceito pelo grupo e dele participar.

Vai ser um relacionamento novo, não só com outras crianças mas também com adultos, que nem sempre reagem como ela espera que o façam. Conhece novos objetos, novas regras, e a elas precisa se submeter. Será o grau em que a criança realiza estes ajustamentos que determinará, em grande parte, o sucesso nesta e nas fases seguintes de sua vida. Por essa razão, não se pode, apenas, pensar em aumentar o número de classes pré-escolares: é preciso pensar em como são organizadas e no que de bom podem, realmente, trazer para as crianças.

III — Os objetivos do ensino pré-escolar

Por muito tempo acreditou-se que o desenvolvimento da criança pudesse resultar de uma simples justaposição de impressões separadas. Falava-se de "educação dos sentidos" procurando-se atingi-la mediante o uso certo de material tipificado. Maria Montessori, nos seus primeiros trabalhos, ainda encarava a educação pré-escolar desta forma. Mas nas últimas obras, contudo, ela já salientava a enorme importância das relações das crianças umas com as outras e de todas em geral: pais, educadores, família, mestres.

O problema, disse Lourenço Filho, deixou de ser a pura "Educação de sentidos" para ser o de favorecer a formação de uma personalidade nascente, diversificada. O que vai, realmente, importar, segundo ele, é a formação de hábitos sadios e de habilidades adequadas, de atitudes emocionais que favoreçam cada vez mais o equilíbrio da criança.

Será, portanto, a classe pré-escolar que vai rodear a criança do meio de que ela necessita, no qual viverá a e conviverá com os colegas e grupos tornando-se membro participante e atuante.

A educação do pré-escolar se baseia, obrigatoriamente, nas necessidades e interesses das crianças que atende. Nela não se pretende ensinar, mas sim dar oportunidade para que adquiram habilidades que lhes permitam atitudes. Poderíamos listar como necessidades ao pré-escolar: segurança, afeto, aceitação, reconhecimento como indivíduo que tem caráter, habilidades e recursos pessoais; experiências de grupo (passando do mando egocêntrico para o do trabalho cooperativo); oportunidades de partilhar experiências; oportunidade de pensar por si mesmo;

oportunidade de expressão; oportunidade de avaliar-se e aceitar críticas; oportunidade de aceitar responsabilidades; prontidão para o processo de alfabetização que se deve iniciar na 1ª série do ensino de 1º grau.

A rigor podem distinguir-se duas funções principais na educação do pré-escolar: uma, que se poderia chamar de alimentadora e se realizar ao longo do processo regular de atendimento do pré-escolar, desde a creche até as classes pré-primárias; outra, que se poderia denominar de compensatória de carências variadas, que, sendo emergencial, se concentraria na criança de seis a sete anos que, não trazendo maturidade suficiente para a escolarização de 1º grau, seria para esta preparada em termos de educação para a prontidão.

As habilidades que se espera que as crianças mostrem ao sair das classes pré-escolares estão diretamente ligadas às suas necessidades. Elas devem saber: ver e observar; ouvir atentamente; trabalhar em grupo; fazer planejamento; respeitar direitos e deveres; expressar-se livremente; manifestar independência; reconhecer e resolver seus próprios problemas.

Desta forma, a educação pré-escolar teria como objetivo geral, preparar a criança para a vida. Isto seria atingido através de objetivos específicos, a que se poderiam somar outros: desenvolver potencialidades; incentivar a criatividade; formar hábitos e atitudes visando o exercício consciente da cidadania; propiciar a socialização levando as crianças a **viver** e a conviver; ampliar e enriquecer a base de experiências; preparar **para** a aprendizagem da leitura e escrita: favorecer o crescimento físico, mental e emocional; assegurar um bom ajustamento ao ambiente escolar.

IV —Os três problemas da educação pré-escolar

Conhecidas as vantagens e a orientação que deve ser seguida, **restam os problemas**. Que podem ser resumidos em três: local, recursos humanos, custos. A rede oficial se vê a braços com a escolarização **obrigatória de 8 anos**. Mesmo consciente da necessidade da educação pré-escolar muitas vezes — quase sempre — o problema é colocado à **margem, por total incapacidade de solução**. **Quem sabe, se trata, justamente**

de ter esquecido que antigos problemas desaparecem com soluções que fujam ao convencional. Criatividade aqui também serve. Prédios podem ser adaptados sem maiores problemas. Os próprios prédios que abrigam os alunos de 1º grau podem ser utilizados, adaptando-se e equipando-se algumas salas para atender o pré-escolar. Pesquisas provam que muitas vezes o melhor prédio para o pré-escolar é aquele que se assemelha à sua casa. A comunidade poderia se unir às Secretarias de Educação para buscar soluções de local e instalações. Os professores especializados em um país que ainda possui um índice elevado de professorado leigo, poderiam ser reunidos em equipes de orientação e supervisão. Voluntários ou professores da rede, convenientemente orientados, em serviço, poderiam sanar esta parte do problema. Empresas privadas, órgãos do Governo, num planejamento conjunto, poderiam traçar novos rumos para a educação pré-escolar. Acreditamos que seja fora das soluções convencionais que se encontre o caminho.

V-A professora do pré-escolar

O fator mais importante para o sucesso da criança na fase pré-escolar é sua professora. Necessariamente será um especialista, situação já prevista na nova lei de ensino. A realidade brasileira mostra, entretanto, que durante muitos anos teremos, ainda, o professor formado a nível de 2º grau para atender as 4 primeiras séries do ensino de 1º grau, se seus estudos se desenvolverem, no mínimo em 3 séries ou até a 6ª do 1º grau, se o curso for de, no mínimo, 4 séries. Nesse curso de 4 séries está também previsto, de acordo com o Parecer nº 349/72, a formação de professores para áreas específicas a nível da 4ª série; entre eles o professor para atender o pré-escolar. Cabe a essa professora a responsabilidade de ajudar a criança a se tornar parte integrada e harmônica do mundo social, e por isso sua formação não envolve, apenas, aspectos educacionais. A professora deve estar consciente de que, hoje, num mundo transformado pela ciência e tecnologia, é difícil prever o que será a vida de seus alunos, quando adolescentes. E é dentro desse quase impossível que ela lhe dará as bases para acertar o caminho. É preciso que saiba, que ainda há interesses permanentes que trazem riqueza à vida e por isso deve iniciar seus alunos, desde cedo, em arte, literatura, música, expressão corporal. Tal conhecimento não se improvisa: é preciso uma formação sólida anterior, realimentada a cada ano. Deve conhe-

cer as necessidades físicas de seus alunos e as atender. Deve saber que, hoje, muito acima de um QI, se valoriza mais a criatividade, e que tem que fornecer a seus alunos os meios para desenvolvê-la. Todo ser humano é criativo — mas nem todos têm oportunidade de desenvolver sua criatividade. Precisa saber, ainda, que o QI não é nem pode ser mais que uma medida, com sentido estatístico, de certos desempenhos padronizados, diretamente ratificados por êxitos, e por conseguinte, de valor apenas como prognóstico. Muita coisa pode afetar estes resultados: desembaraço, motivação, experiência pessoal, saúde, meio físico e social. A ocupação ou o nível de instrução dos pais mostra uma certa correlação com o êxito ou fracasso de seus filhos na escola; mas isto nunca poderá ser uma conclusão final.

A professora de pré-escolares deve preencher os requisitos de formação especializada e atualização constante, além de ter reservas físicas e equilíbrio emocional que lhe possibilitem enfrentar um trabalho que, para ser bem realizado, é difícil.

A professora precisa conhecer as necessidades do pré-escolar: suas características físicas (como o desenvolvimento muscular, a coordenação auditiva-motora-visual); condições de saúde, sócio-emocionais (como o egocentrismo, o gregarismo, a frustração, a necessidade de expressão) e mentais (a exploração, a comunicação, a dificuldade natural em abstrair e em se localizar no tempo e espaço).

VI —Porque a especialização da professora para o pré-escolar

O Brasil tem 52,6% de sua população numa faixa etária abaixo de 20 anos. Destes, 2% são pré-escolares. Atendidos pela escola, apenas 2% do total — uma parcela tão ínfima — e ao mesmo tempo tão privilegiada — que é, praticamente, coisa alguma.

Em contrapartida, embora nos faltem dados, pelo próprio panorama do professorado brasileiro de 1º grau, se pode afirmar, com grande dose de verdade, que pouquíssimos professores em exercício junto a pré-escolares possuem formação adequada, uma vez que os currículos dos antigos cursos normais (e mesmo superiores de modo geral), não enfatizam necessariamente a importância e a didática para atender crian-

ças abaixo dos 7 anos. Isso é mais grave quando sabemos que, convenientemente assistidas, muito se pouparia, em tempo futuro, com reeducação psicomotora, de apoio ou supletiva.

Aos 7 anos, a criança que entra na escola pela primeira vez, sem experiência anterior, leva uma grande desvantagem — principalmente agravada se as condições sócio-econômicos-culturais são baixas. Seus anos mais preciosos, praticamente, se perdem. Quem o afirma não são apenas professores. São médicos, psicólogos, sociólogos, etnólogos — numa visão global que alcança os aspectos físico, social, emocional e intelectual do pré-escolar.

É na faixa de 0 a 6 anos que o comportamento social do meio influencia, de forma irreversível, o futuro comportamento social da criança. É aí — entre 4 e 6 anos — que se formam ou se começam a formar, de maneira definitiva, atitudes, hábitos e valores. Padrões de aptidões mentais começam a se estruturar nos primeiros anos de vida. O desenvolvimento da linguagem, se não lhe forem oferecidas condições adequadas, terminará truncado, para sempre. Ainda mais, é nesta fase que podem ser detectados distúrbios cerebrais mínimos ou desajustamentos emocionais em formação que, acompanhando a criança, se tornarão fator dominante no insucesso escolar, pois é indiscutível a atuação negativa de fatores neurológicos e emocionais na aprendizagem.

Se, em breves traços, levantamos a importância do atendimento ao pré-escolar, estes mesmos indicadores por si só, indicam a necessidade de formação especializada — a mesma que se pensa ao distinguir um professor de 1º e 2º grau, e de 1ª e 2ª séries do de 3ª e 4ª e de áreas de estudo. O trabalho da professora de pré-escolares assume um caráter preventivo, de detecção, de encaminhamento, de correção — **a tempo**. Sua formação deve estar voltada para este aspecto e mais, dos meios de que dispor para atingir os objetivos deste tipo de ensino.

VII - A formação da professora para o pré-escolar

A nova lei de ensino possibilita a abertura de dois caminhos: a formação no 2º grau ou em nível superior. Ainda no primeiro caso há duas hipóteses:

1º — em curso de formação de magistério com a duração de 4 séries — 4ª série diversificada para formar o professor de pré-escolares.

2ª — em estudos adicionais.

O currículo para a 4ª série ou para os estudos adicionais

O currículo para formar o professor (Parecer nº 349/72) composto do núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e de uma parte de formação especial, que representa o mínimo necessário à habilitação para o magistério, será mantido para formar o professor para o pré-escolar, devendo desenvolver-se em 3 anos de estudo com o mínimo de 2.200 horas.

A educação geral é representada pelas matérias que integram o núcleo comum, acrescidas dos conteúdos do artigo 7º, da Lei nº 5.692. Os estudos para habilitação ao magistério devem oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita o prosseguimento de estudos; promover a correlação e a convergência das disciplinas; assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático e despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento.

A formação especial, também de acordo com o Parecer nº 349/72, constará de Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática, incluindo Prática de Ensino.

Na 4ª série ou nos estudos adicionais - matéria do presente parecer — quando vai se formar o professor a nível de 2º grau para atender ao pré-escolar, a parte especial será configurada por 4 grandes matérias:

- 1) Fundamentos da Educação do Pré-Escolar, abordando os aspectos histórico, legal, filosófico e sociológico;
- 2) Desenvolvimento do Pré-escolar, sob os aspectos biológicos, psicológicos de pré-escolar;
- 3) Didática da Educação Pré-escolar;

4) Prática da Educação Pré-escolar incluindo estágio supervisionado.

A este mínimo deverá ser acrescentado o conjunto de atividades previstas no artigo 7º, da Lei nº 5.692, voltado para o pré-escolar: Educação Física, com ênfase em recreação e jogos; educação artística; programas de saúde, particularmente no que se refere à nutrição e higiene do pré-escolar e formação moral e cívica do pré-escolar.

|| - VOTO DA RELATORA

A formação do professor, a nível de 2º grau, para atender ao pré-escolar ocorrerá como previsto no Parecer nº 349/72, a nível de uma 4ª série, tendo, pois, os estudos, neste caso, a duração mínima de 2.900 horas, ou por meio de estudos adicionais realizados após a conclusão das 3 séries da habilitação para o magistério com a carga horária mínima de 720 horas. Deste modo, o currículo mínimo previsto no Parecer nº 349/72 para habilitar ao magistério das séries iniciais do ensino de 1º grau será mantido. Os professores que desejarem lecionar nas classes pré-escolares deverão cursar mais um ano de estudos, voltados para a parte de formação especial, atendendo aos aspectos apresentados no presente parecer, relativos à especialização para o atendimento das crianças na faixa etária que precede a do ensino de 1º grau ou, se já possuírem o diploma de conclusão dos estudos para o magistério farão estudos adicionais que deverão ser estruturados como recomenda o presente parecer.

III -CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus aprova o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 5 de maio de 1975. -*Maria Terezinha Tourinho Saraiva* — Presidente e Relatora.

IV -DECISÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Federal de Educação, em sessão plenária, aprova a conclusão da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, nos termos do voto do Relator.

LEI Nº 5.692/71

**CONSELHO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - SP**

Interpretação do artigo 19, § 1º. da Lei nº. 5.692/71: programas antecipatórios da escolarização regular.

Parecer nº 2.521/75 - CE. 1º e 2º Graus, aprovado em **2/7/75**
(Proc. nº 14.066/75)

I - RELATÓRIO

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo formula consulta sobre o real entendimento que se deva dar ao § 1º do artigo 19, da Lei nº 5.692/71.

Diz o artigo 19, que "para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos". No § 1º, entrega-se a cada sistema e competência de elaborar normas que "disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade". E no parágrafo seguinte, dentro do mesmo contexto, diz que "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes".

A resposta pura e simples à consulta formulada poderia ser esta: o sistema de ensino de São Paulo tem competência para antecipar o início da escolaridade de crianças com menos de sete anos, nos casos previstos pelas normas que vierem a ser baixadas.

Enseja, entretanto, a matéria, oportunidade para que se expendam algumas considerações que, de um lado poderão esclarecer aspectos de grande importância que se inserem na adoção de programas antecipató-

rios da escolaridade de 1º grau, e de outro estão implícitos nas intenções daquele Conselho ao dirigir-se ao CFE.

Em recente trabalho por nós prolatado, neste Colegiado, (Parecer nº 2.018/74 - Documenta nº 164, págs. 36 a 40) destacávamos a importância, já agora inegável, de um tipo de educação que preludie a de 1º grau, a sua produtividade para diminuir sensivelmente essa grande vergonha nacional, que se traduz pela reprovação em massa dos alunos que freqüentam as séries iniciais desse grau de ensino. Tivemos, então, oportunidade de enfatizar que, "como verdadeira terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades se colocam a necessidade e a urgência do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil (...). Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise a equalizar as oportunidades educacionais, não apenas em termos quantitativos de ofertas de vagas, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade, ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do currículo escondido, as crianças das classes média e alta".

O apelo foi, de pronto, ouvido pelos novos dirigentes da administração pública paulista, que erigiram as programações com a criança de menos de 7 anos, em uma das metas prioritárias do setor educacional e se empenham, no momento, em equacionar esquemas viáveis para a sua concretização.

Em recentes acordos firmados em São Paulo entre a Secretaria de Educação do Estado e a Prefeitura da Capital, como ensaio de outros que a eles se seguirão, atingindo os principais municípios do interior, estabeleceu-se o critério, segundo o qual os esforços estaduais se inclinariam, de preferência, para o ensino de 1º e 2º graus, enquanto que os municipais, se voltariam, primordialmente, para aquelas modalidades de programação.

O grande embaraço que, desde logo, enredou a ação dos encarregados da execução do acordo, manifestou-se no que diz respeito aos recursos financeiros. como custearem as prefeituras um programa onero-

síssimo como esse sem utilizar ampliativamente os 20% da receita tributária municipal, destinados pela lei, ao financiamento do ensino de 1º grau°

A falta de pronta resposta para o enigma inspirou, em parte, a consulta de que ora nos ocupamos.

Parecer: De acordo com a Constituição Federal (artigo 15, § 3º alínea f, sofrerão intervenção estadual os municípios que não aplicarem no ensino primário, em cada ano, pelo menos 20% de sua receita tributária. Veio a Lei nº 5.6972/71 e disse que o ensino primário de que fala a Carta Magna nos artigos 176 e 178, deve ser entendido como ensino de 1º grau com a duração obrigatória de oito anos (art. 1º, § 1º e art. 18), o que reservaria a utilização dos recursos, apenas, na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

Há os que acham, que para ampliar essa utilização o caminho não pode ser outro, se não a emenda, tanto da Constituição, quanto da Lei de Diretrizes e Bases, a fim de nelas incluir dispositivos de amparo expresso aos esforços de educação das crianças, entre zero e seis anos de idade. Não deixa de ser uma solução, se bem que a mais demorada e complexa de todas.

Quer-nos parecer, S.M.J., que, na legislação em vigor, repontam possibilidades que, bem exploradas se compreendidas, poderão conduzir ao mesmo objetivo.

Qual o escopo da Constituição ao endereçar os dispêndios municipais, na cota mínima de 20% da receita tributária, para o financiamento do ensino primário, que é "obrigatório para todos dos sete aos quatorze anos°"

Sem dúvida, garantir o fortalecimento da educação popular, tão pretendida, no passado, pelo elitismo que voltou sempre suas preferências para os níveis secundário e superior de ensino é, concomitantemente, empanhar todas as esferas do Poder Público nesse projeto de interesse nacional. E empenhá-las de tal modo, que nos municípios, ainda que por ignorância ou má administração, se malbaratem recursos orçamen-

térios, fique preservada urna parcela para o custeio do ensino. E para que essa parcela seja mais expressiva, a própria União, ao repassar aos municípios o Fundo de Participação, exige que dele também se excluam 20% para o pagamento dos serviços locais de educação.

O ensino primário, que a Lei nº 5.692/71 identificou com o de 1º grau, tornou-se, assim, a grande prioridade nacional e os municípios que desviarem os recursos a ele destinados, ficam sujeitos à pena disciplinar mais grave, que é a intervenção, acompanhada do corolário da perda de autonomia.

Cabe, agora, formular a seguinte questão: onde e quando o ensino obrigatório dos sete aos quatorze anos estivesse já satisfatoriamente atendido, poderia o Poder Público Municipal deixar de aplicar inteiramente os 20% da sua receita tributária e do Fundo de Participação nesse grau de escolaridade, a fim de destiná-los a outros serviços educacionais erigidos em nova prioridade°

Parece que a lei não se antepõe a uma resposta afirmativa. Se não, vejamos.

Ao disciplinar os procedimentos ligados ao financiamento do ensino, a Lei nº 5.692/71, no seu artigo 58, determina que:

"A legislação estadual supletiva, observando o disposto no artigo 15, da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à Educação".

O parágrafo único desse mesmo artigo diz: "As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais".

A expressão por nós grifada, no texto do parágrafo, confirma a prioridade a que anteriormente aludimos. Especialmente significa de

preferência. Se o termo usado fosse o advérbio obrigatoriamente, teríamos uma intransponível exclusividade. Mas não é o que ocorre.

Assim é que nos parece haver, na intenção de legislador, aquele cuidado com as hipóteses do aonde e quando esteja o ensino de 1º grau satisfatoriamente atendido.

Se por outro lado esses programas de educação compensatórios para crianças com menos de sete anos, puderem ser mais satisfatoriamente realizados pela administração local, tida como pacífica a tese de que será mais eficiente a aplicação dos recursos públicos num ensino de 1º grau que atraia clientela já iniciada educacionalmente em programas de prontidão para aprendizagem, nada impedirá, a nosso ver, a aplicação dos recursos constitucionalmente destinados àquele grau de ensino para o pagamento destes programas.

E nem há originalidade neste ponto de vista, eis que para o MOB-RAL, o Tribunal de Contas da União já reconheceu identidade com o ensino de 1º grau, ao permitir o pagamento dos serviços desse tipo de supletivo, com os recursos do Fundo de Participação. É o que consta do Processo nº 32.026/72, do T.C.U., no qual o Plenário da colenda corte, fixando jurisprudência, aprovou parecer do eminente Ministro João Agripino, respondendo consulta feita pelo MOB-RAL.

Disse, então, o ilustre Relator:

"como entendemos que os recursos do Fundo devem ser aplicados, segundo a orientação estratégica do Poder Executivo, no seu Plano Nacional de Desenvolvimento e que o Decreto nº 69.775/71, referindo-se ao ensino primário não exclui o supletivo, e, ainda que o fizesse, permitia incluí-lo, excepcionalmente, visto como manda aplicar os 20% destinados à educação preferencialmente no ensino primário e médio, votamos pela resposta afirmativa à consulta do MOB-RAL. (...) Voto pois, no sentido de que podem os municípios aplicar, no mínimo de 20% destinado à educação, dos recursos do F.P.M., parcela com o ensino básico, supletivo, até quando o Poder Executivo o excluir expressamente do ensino primário, expressão usada no Decreto nº 69.775/71".

O MOBREAL pode corresponder ao ensino do 1º grau ou a parte dele, mas não se destina a crianças de sete a quatorze anos. Pelo contrário, abriga alunos que vão de 15 até 100 anos. No entanto, a Constituição, quando regula o uso dos recursos vinculados ao ensino primário, fala claramente em limites de 7 a 14 anos. E, nem por isso, houve quem arguisse de inconstitucional o pronunciamento do Tribunal de Contas da União.

Seria o caso de indagar-se: se se pode fugir à faixa etária para mais, na aplicação de recursos que devem beneficiar o ensino de 1º grau, haveria irregularidade em fazê-lo para menos, ainda mais considerando que o MOBREAL é uma alternativa, enquanto que a educação da criança que se encontra no vestibulo do processo de escolaridade é um pressuposto desse grau de ensino°

A resposta final a essa questão, pelas suas implicações finais, teria que ser dada pelos Tribunais de Contas.

II- VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, entendemos que:

1º) enquanto não se eliminar a principal causa da reprovação maciça que se observa nas primeiras séries do ensino brasileiro de 1º grau, causa essa que reside na falta de prontidão para a aprendizagem de que sofrem as crianças advindas das camadas menos privilegiadas da população, não se terá cumprido inteiramente no Brasil o mandamento constitucional da igualdade de oportunidades educacionais;

2º) a forma de proceder-se a essa eliminação consiste no estímulo à implantação de programas de prontidão para a escolaridade a nível de Estado e Município;

3º) esses programas que devem atingir principalmente as crianças com menos de 7 anos de idade, que portem carências de várias naturezas, poderão ser tidos como parte integrante do ensino de 1º grau, por expressarem um ensino primeiro no contexto do ensino primário;

4º) os sistemas de ensino, na conformidade do disposto nos artigos 19 e seus parágrafos e 58 da Lei nº 5.692/71, baixarão as normas disciplinadoras da implementação desses programas;

5º) os municípios, que já socorrem o MOBREAL, que estritamente não se confunde com o ensino primário de que fala a Constituição, desde que hajam atendido a população em idade escolar, dos sete aos quatorze anos, e queiram implementar programas de prontidão para a aprendizagem, neles aplicando recursos da cota de 20% sobre a receita tributária e do Fundo de Participação, poderão dirigir, nos termos do presente parecer, consultas, respectivamente, aos Tribunais de Conta dos Estados e da União (dos municípios também, onde os houver), sobre a legalidade das suas aplicações.

Isto por uma questão de competência fiscal, eis que do ponto de vista pedagógico e legal a solução é, não apenas legítima, como aconselhável quando possível.

Nestes termos pode ser respondida a solicitação do egrégio Conselho de Educação do Estado de São Paulo.

III-CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus acompanha e aprova o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 2/7/75. — *Maria Terezinha Tourinho Saraiva* — Presidente, *Paulo Nathanael Pereira de Souza* — Relator.

IV-DECISÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Federal de Educação, em sessão plenária, aprova a conclusão da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, nos termos do voto do Relator.

HABILITAÇÃO PROFISSIONAL

COMISSÃO ESPECIAL DE CURRÍCULOS

*Estudos Superiores de Educação - Habilitação e Cursos de Graduação -
Indicação n°. 67/75, aprovada em 4/9/75.*

Parecer n° 3.484/75 - CC. EE., aprovado em 4/9/75 (Proc.
n° 15.401/75)

I - RELATÓRIO

A formação do magistério em nível superior é conquista recente na história educacional brasileira pós-jesuítica. De fins do século XIX até os anos 30, como coroamento pouco expressivo de uma campanha que povoou todo o período imperial, o que tivemos foi uma "escola normal" destinada a preparar os professores "de primeiras letras": um curso geralmente de três anos que se assentava sobre um ensino primário inexistente como escolarização regular e sistemática. Por paradoxal que pareça, entretanto, era a saída que se encontrava para vencer o círculo vicioso de não termos uma educação elementar digna desse nome por não dispormos de estabelecimentos onde formar os seus professores e não dispormos de tais estabelecimentos por não termos sequer a educação elementar sistematicamente organizada. Na verdade, como projeto nacional, a escola normal somente começou a estruturar-se em 1946, exatamente quando surgiu a segunda lei brasileira de ensino primário, 119 anos após a primeira.

O quadro não era diferente em relação ao preparo de professores para o grau secundário; do secundário acadêmico, sem dúvida, porquanto a formação superior do magistério para as habilitações técnicas é assunto de que agora se cogita e, ainda assim, não sem fundadas hesitações. Predominou neste nível, mais como um consenso do que em decorrência de qualquer norma expressa, o princípio de que a condição

para lecionar uma disciplina era tê-la estudado em grau mais alto, se possível, ou no próprio grau em que se exercesse o magistério. Nem mesmo esta última hipótese era freqüente, pois época houve em que, para ser professor do ensino primário ou secundário, bastava não ter o candidato "sido condenado por crime infamante". Ainda assim, força é reconhecer que chegamos a ter grandes mestres em meio à improvisação e a simulação reinantes.

Também não era muito diverso o que acontecia quanto aos estudos propriamente de educação. O pouco de planejamento que se fazia estava a cargo de profissionais de outras procedências que revelavam pendores para as tarefas pedagógicas e a estas acabavam por dedicar-se. A administração das escolas, numa solução que em grande parte se mantém atual, era entregue a um dos seus professores; e alguns dos nossos grandes administradores educacionais se revelaram por esta forma. A didática, na maioria dos casos, era a do ensina-como-te-ensinaram, mas sempre revelou a tendência para os modismos e as receitas infalíveis que logo se esquecem para ressurgirem sob novas roupagens. No primeiro terço do século XIX, tivemos o método Lancaster Bell; mais tarde, sobretudo nos dias de Rui Barbosa, as "lições de coisas"; em seguida, a "instrução educativa"; já neste século, o movimento da "escola ativa", a que sucedeu o do "ensino por unidades didáticas"; e assim por diante, não parecendo muito diferente o quadro dos dias atuais.

Nos anos 30 surgiu a Faculdade de Filosofia — inicialmente "de Educação" — Ciências e Letras, com o duplo objetivo de formar bacharéis e licenciados para as áreas de conteúdo e para o setor pedagógico. Os primeiros seriam preparados em cursos de três anos e os últimos após mais um ano de "Didática", configurando-se o que em 1959 chamávamos o "esquema 3 + 1". Um esquema de certo modo contraditório, diga-se de passagem, se considerarmos que se exigia menos estudo precisamente dos bacharéis, "os poucos escolhidos" para constituírem uma elite científica e cultural, como na época sublinhava Fernando de Azevedo. Por outro lado, como o bacharelado só alcançava as áreas fundamentais do conhecimento, as licenciaturas de conteúdo também a elas se limitavam, sem alcançar ainda o magistério do ensino técnico. Finalmente, para o setor pedagógico, criaram-se os cursos de Didática e de Pedagogia, com os quais se iniciaram propriamente os estudos superiores de Educação no Brasil.

Didática, Pedagogia, Didática de Pedagogia

O **curso de Didática** era a formação profissional do licenciado e consistia, segundo já observamos, num ano de estudos superposto ao bacharelado. com isto, os elementos de conteúdo e método se tratavam separadamente, como se um não fosse em grande parte função do outro na perspectiva de preparo do magistério. Talvez se tenha pretendido contornar essa dificuldade quando se prescreveu a criação, em cada "Faculdade de Filosofia", de um Colégio de Aplicação onde os alunos realizariam exercícios docentes. Verdadeira, porém, que seja a conjetura, facilmente se poderia prever que o relacionamento apenas iria fazer-se **a posteriori**, desenvolvendo-se todo o conteúdo sem qualquer endereço para o ensino e a formação didática sem nada ter a ver com o conteúdo. A regra, portanto, era a separação do **que** e do **como** ensinar, presente até no documento formal da habilitação. De fato, como a Didática era **um curso** à parte, cada bacharel já diplomado recebia um novo diploma de licenciado que ficava, aliás, muito ao gosto do nosso colecionismo de títulos.

O **curso de Pedagogia** foi estruturado com essas mesmas linhas; e para reproduzir-lhes a dicotomia, no que em rigor era um só campo de estudos, a solução encontrada foi encarar a própria educação como conteúdo e método. com três, o aluno obtinha o diploma de bacharel, correspondente a um vago "técnico de educação", e após mais de um ano se graduava como licenciado, habilitando-se a lecionar as disciplinas específicas dos cursos normais. A simetria era total e sem dúvida artificial. Embora o curso de Pedagogia já fosse, em última análise, o curso de Didática desenvolvido em maior profundidade, não se deixou mesmo assim de manter este último, certamente com os dois diplomas, surgindo em consequência uma esdrúxula Didática de Pedagogia que fez a tortura dos que dela ousaram encarregar-se.

As Primeiras Experiências

Apesar de tudo, os anos confirmaram o acerto da solução como um todo, porque não tardou a generalizar-se a convicção de que o preparo do magistério, embora ainda feito apenas para a escola secundária



acadêmica, era matéria de ensino superior. Paralelamente, à medida que se enriquecia a nossa experiência nesse particular, mais evidentes se tornaram aquelas e outras compreensíveis impropriedades iniciais, de crítica fácil na perspectiva de hoje. A estrutura de 3 + 1 revelou-se inconveniente não só no curso de Pedagogia como nas licenciaturas de conteúdo. Também o Colégio de Aplicação não bastou para relacionar os aspectos de conteúdo e método na prática docente, visando a um início de profissionalização do licenciado. Poucas faculdades se dispuseram a criá-la, a despeito de sua obrigatoriedade: e mesmo onde isso aconteceu, cu o colégio se converteu numa "vitrine pedagógica" pouco acessível aos alunos-mestres ou, freqüentemente, não passou de mais um estabelecimento que em pouco ou nada veio a diferir dos já existentes. Em qualquer hipótese, as oportunidades de prática efetiva que se ofereciam a cada licenciando não alcançavam uma dezena de horas ao longo de toda a sua formação.

Outro problema que cedo se fez sentir foi a escassa procura do curso de Didática por parte dos bacharéis, sobretudo os das áreas científicas. O fenômeno é bastante conhecido. Às suas evidentes causas de natureza econômica e social, ainda agora muito atuantes, acrescentava-se uma terceira relacionada com a prática do esquema 3 + 1 em cursos já muito recortados como os de Matemática, Física, Química, Geografia, História, Música e outros; quase todos. Durante três quartos do tempo, o aluno permanecia inteiramente voltado para a respectiva especialidade e, ao fim, já não tinha motivação para o ensino, até porque era constante e sistematicamente desencorajado de segui-lo.

No curso de Pedagogia aconteceu de certo modo o oposto. Centrado em generalidades educacionais, sem **conteúdos** que lhes servissem de base, os seus alunos não chegavam a ser professores como os demais. No exercício profissional, entretanto, deveriam planejar uma educação que não tinham vivido, administrar ou avaliar uma escola que desconheciam e dirigir ou coordenar mestres dos quais em rigor **não eram** pares. O resultado foi que essas tarefas continuaram, como antes, a ser entregues a professores mais experimentados, porém não "pedagogos". A saída que se encontrou, com vistas a dotar o licenciado em Pedagogia de um mercado de trabalho e dele fazer também um professor "de conteúdo", consistem em conceder-lhe gratuitamente o direito de lecionar duas

disciplinas escolhidas mais ou menos ao acaso — História e Matemática — para as quais não estavam habilitados.

Ademais, tanto nas licenciaturas de conteúdo como na de Pedagogia, a educação que se cultivava ainda muito deixava a desejar. No campo das idéias, reproduzia com algum atraso as discussões que se iam travando em outros países mais adiantados, cujos problemas acabavam por substituir os nossos. Em conseqüência, as soluções apresentadas pouco tinham a ver com os dados da nossa cultura e as necessidades de um sistema de escolarização que inegavelmente, a partir dos anos 30, se começara a construir como parte do que já se poderia chamar uma Educação Brasileira. Temos de reconhecer que nesta, em verdade, estreita era a margem deixada ao debate e à inovação. como natural reação a um localismo secular, que não chegava a merecer o título de descentralização, a sua linha era a da uniformidade que tolhia a iniciativa e embotava a criatividade dos educadores, transformando-se os estudos pedagógicos numa simples e monótona exegese de textos legais.

Nos anos 50, com o maior desenvolvimento econômico-social do País, expandiu-se a matrícula tanto na escola primária como no ensino médio secundário e profissional. Tornou-se, então, cada vez mais visível a inadequação não apenas qualitativa como quantitativa de que, em muitos aspectos, se ressentia o nosso modelo de preparação superior do magistério; e conquanto permanecesse em vigor a sistemática inicial, logo começou ela a ser questionada ao influxo, principalmente, das discussões que se desenvolviam em torno do que viria a ser a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Das idéias e controvérsias passou-se mesmo à ação, em iniciativas como a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), muitas de cujas soluções acabaram por institucionalizar-se.

As Antecipações e Mudanças dos Anos 60

A nova Lei, que tomou o número 4.024 e trouxe a data de 20 de dezembro de 1961, caracterizou-se muito cedo como um documento de transição mais permissivo que afirmativo. Jogando ainda com idéias e soluções tradicionais, sem decretar **uma reforma** ao estilo da legislação anterior, ela dotou o sistema educacional de uma razoável **capacidade**

de reformar-se que lhe permitiu não só realizar correções já esperadas como antecipar e, em certos casos, efetivar mudanças parciais que agora se integram em estruturas mais orgânicas e coerentes. Como os demais níveis de escolarização, o ensino superior foi alcançado nesse processo em iniciativas que, não raro, chegaram decididamente além do mero retoque.

A própria idéia de fixar um mínimo nacional para cada curso rompeu a uniformidade de antes ao encorajar acréscimos e experiências que, por um lado, permitiam às instituições dar aos seus projetos um maior teor de originalidade e delas, por outro lado, exigiam crescente ajustamento às necessidades e possibilidades locais. Longe, afinal, já estavam os dias em que o bom para o "município da corte" deveria ser também o bom para todo o império... Houve, assim, um geral alívio de requisitos curriculares obrigatórios; e se tal sobriedade nem sempre foi convenientemente explorada por escolas e sistemas de ensino, pelo menos já traduzia concepções e se incluía em contextos mais dinâmicos e integradores. Não tardou que esse desafio de autenticidade alcançasse os estudos superiores relacionados com a formação do magistério.

Já em 1962, no Parecer 283, lançava-se a idéia de **polivalência** ao fundir os vários cursos de Línguas numa única licenciatura em Letras. Ao mesmo tempo, fazia-se que sobre essa base mais ampla se assentassem **habilitações** específicas — no caso, Língua Portuguesa ou um idioma estrangeiro, ou ambos — corrigindo o absurdo de que o mesmo diploma, como acontecia, cobrisse às vezes "nada menos de cinco línguas com as respectivas literaturas". Também se realizou, no Parecer nº292/ 62, uma primeira tentativa para superar a dicotomia de conteúdo e método. Aboliu-se então o esquema 3 + 1 por "já não se conceber um curso exclusivamente de Didática..., separando o **como** ensinar do **que** ensinar", nem mais encarar a licenciatura "como um título **igual** ao bacharelado **mais** Didática". Eram cursos diversos, com objetivos diferentes e distintas abordagens metodológicas, embora a sua grande comunidade de conteúdos pudesse, com adaptações evidentes, ensejar uma larga margem de **aproveitamento de estudos**.

Tal, entretanto, ainda não bastava para uma adequada formação do licenciado se, paralelamente, o relacionamento funcional dos conhe-

cimentos com a didática não se fizesse em situações de realismo insuscetíveis de encontrar no Colégio de Aplicação. Este, conseqüentemente, passou a ser caracterizado no mesmo Parecer 292/62 como um "centro de experimentação e demonstração", certamente útil mas de existência facultativa. A Prática de Ensino, tornada obrigatória "sob a forma de estágio supervisionado", transferiu-se para os próprios estabelecimentos da comunidade, onde "os futuros mestres pudessem efetivamente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação".

Dos quatro maiores avanços programados — polivalência com habilitações específicas, concomitância de conteúdo e método, prática de ensino em situações reais e aproveitamento de estudos — o último e em parte o primeiro tiveram desdobramento quase imediato. Em 1963, começou-se a quebrar a rígida barreira que separava o 2º e 3º graus quando, no Parecer 340, se firmou o princípio de que pós-secundário é superior, para efeito de aproveitamento, sempre que haja identidade ou equivalência dos estudos realizados. Em conseqüência, os cursos de Administração Escolar e outros criados em 1946, em nível pós-normal, puderam ser prosseguidos no de Pedagogia, caracterizando-se de certo modo tal abertura como a nossa experiência pioneira de "curta duração". Em 1965, — pelo Parecer nº 81, este relatado pelo ilustre Conseeleiro Newton Sucupira — foi a idéia conjugada à de polivalência, sem habilitações específicas, e estendida às áreas de conteúdo com a criação das licenciaturas "de 1º ciclo" em Ciências, Estudos Sociais e Letras.

Quanto ao curso de Pedagogia, o que se fez em 1962 foi buscar soluções que respondessem àquelas críticas resumidas nas páginas anteriores. Reivindicou-se, por exemplo, um maior teor de especificidade em esquemas de formação diferenciados a partir de uma base comum. Discutiu-se a possibilidade de preparar o especialista no professor com experiência de ensino, qualquer que fosse a sua área de conteúdo. Procurou-se trazer para o nível superior a preocupação da escola primária, chegando mesmo a prever que até o início dos anos 70, em regiões mais desenvolvidas do País, a formação do mestre-escola começaria a fazer-se nesse nível. E assim por diante. Faltava, porém, o necessário suporte legal para essas e outras inovações, o que explica ainda ter o Parecer

251/62 apresentado um currículo bastante genérico, embora menos ambicioso e mais realista. Até mesmo alguma definição dos profissionais a serem preparados se tentou ensinar, por uma forma indireta muito ao estilo da LDB. Foram as opções lançadas no próprio currículo mínimo, que se esperava levassem as universidades e escolas isoladas a um melhor ajustamento dos seus planos às necessidades e às características do trabalho educacional.

Somente com a Reforma Universitária tais dificuldades de ordem formal seriam afastadas. Enquanto o Decreto-lei *n.º* 53/66 já aludia ao preparo de "especialistas em educação" (art. 3º, parágrafo único), a Lei *n.º* 5.540/68 expressamente os definia como aqueles "destinados aos trabalhos de planejamento, administração, inspeção, supervisão e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares" (art. 30). Daí nasceu o Parecer 252/69, que se afastou significativamente da sistemática adotada a partir dos anos 30. A Pedagogia, conquanto mantida com o caráter de curso, poderia ser ministrada em duração curta ou plena e o seu currículo — estruturado segundo a idéia de polivalência com habilitações específicas, lançada no Parecer 283/62 — abrangeria uma parte comum e outra diversificada em função das especialidades escolhidas. Na fixação destas, foram individualizadas para ambas as modalidades de duração as áreas técnicas previstas na lei (administração, inspeção, supervisão, orientação) e a do magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais, deixando-se o planejamento para o nível de mestrado. Continuou a ser exigido o estágio supervisionado, já agora no campo relativo à habilitação desenvolvida em cada caso.

Mas não ficou aí o Parecer 252. como solução nitidamente experimental, em que se tentava dar realidade a antigas e novas reivindicações, fez que às habilitações pedagógicas também pudessem candidatar-se os licenciados das áreas de conteúdo, cujos estudos se reduziram então à metade da duração plena. Ao mesmo tempo, declarou que a habilitação ao magistério do ensino normal implicava "capacitação" para lecionar na escola primária quando o seu portador seguisse a respectiva metodologia e prática de ensino. Igualmente sugeriu mais de uma dezena de campos a explorar como outras tantas habilitações, entre os quais o de Educação de Excepcionais, cuja organização deixou prudentemente à iniciativa de universidades e estabelecimentos isolados. Por fim,

numa hora em que se regulamentavam os cursos de pos-graduação, consignou a possibilidade de virem as especialidades educacionais, num crescimento vertical além da licenciatura, a ser cultivadas em nível de mestrado onde já houvesse condições para tanto.

A essa altura, o problema do preparo de professores para o ensino técnico de 2º grau assumiu proporções que exigiam alguma solução mesmo transitória; e com tal característica, já nos primeiros dias de 1970, surgiram os Esquemas I e II aprovados pelos Pareceres 111 e 151. Ambos partiam realisticamente do aproveitamento, no magistério, de profissionais já diplomados: o primeiro, dos profissionais de nível superior — engenheiros, químicos industriais, administradores etc. — a quem se ministraria a necessária formação didática; o segundo, dos técnicos "de nível médio", que receberiam não apenas essa formação como fariam estudos complementares nas respectivas áreas de conteúdo. Os candidatos que viessem a cumprir qualquer dos dois esquemas seriam tidos como licenciados e receberiam os competentes diplomas. Decorrido um lustro, a prática dos Esquemas I e II tende a fazer deles mais que uma solução transitória, restrita ao ensino técnico, não sendo de admitir que a concepção neles implícita assuma cada vez maior importância nos planos de preparo dos professores em geral.

O Quadro Atual e Suas Implicações

com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, todos os aspectos positivos dessas experiências tiveram oportunidade de institucionalizar-se como soluções gerais, enquanto as falhas ainda não alcançadas encontram possibilidades de correção. Prolongando a linha da Reforma Universitária, a nova lei, consoante já salientávamos no Relatório de 1970, cogitou menos de fazer **uma** reforma que de levar escolas e sistemas escolares a reformar-se constantemente segundo os princípios que oficializou sob a idéia fundamental de integração. Daí a fusão dos níveis primário e ginásial no 1º grau de oito anos; o tratamento unificado do 1º e do 2º graus em ampla faixa de soluções; a definição da quarta série do 2º grau como terreno em grande parte comum com o superior de graduação; a presença obrigatória de conteúdos "gerais" e "especiais" em todos os currículos, para assegurar "educação integral" numa escolaridade ao mesmo tempo contínua e terminal; a intercomplementaridade dos estabelecimentos; e assim por diante.

Idêntica orientação presidirá à formação de um corpo de professores e especialistas ajustável aos novos objetivos que se pretendem alcançar em meio às diversidades — de condições locais, de graus, de planos escolares e de alunos — que necessariamente se refletem no currículo. Para a integração vertical, tomou a lei como ponto de partida o tradicional preparo de 2º grau, que ainda chega a ser ambicioso em certas regiões do País, e como ponto de chegada à graduação superior. Entre esses limites dispôs um preparo "em níveis que se elevem progressivamente" quer por meio dos "estudos adicionais", já apreciados no Parecer 355/72, quer pelo jogo de licenciaturas curtas e plenas, prevendo a devida correspondência no plano da remuneração. Para a integração horizontal, levou a mais amplas conseqüências o "aproveitamento de estudos", que permite enriquecer o magistério com a experiência de outros profissionais, não só dos bacharéis, ampliando e aperfeiçoando os Esquemas I e II, principalmente o primeiro, sem reeditar o que eles implicitamente conservam do antigo sistema 3 + 1.

As diretrizes assim estabelecidas foram interpretadas e sistematizadas na Indicação 22/73, deste Conselho, como pronunciamento introdutório de uma nova política de preparo dos professores e especialistas. Aí se dividiu tal preparo nos dois grandes setores de conteúdo — geral e especial — e no de educação propriamente dita, que abrangeu a formação pedagógica das licenciaturas e as habilitações classificadas no curso de Pedagogia a partir do Parecer 252/69. Previu-se que para cada um desses três setores haveria uma Indicação Básica a desdobrar-se, por sua vez, em tantas Indicações Específicas quantas fossem as modalidades de preparação a disciplinar. Algumas orientações desde logo se traçaram para assegurar a unidade do que, no pórtico da Indicação 22, se passou a reunir sob a designação genérica de "magistério".

Para os setores de conteúdo, refletindo a doutrina do currículo tornada explícita no Parecer 853/71, generalizou-se por fim o modelo da polivalência com habilitações específicas. Os cursos de licenciatura foram concebidos de modo a compreenderem amplos campos de conhecimentos e com uma dupla terminalidade **curta e plena**, sem prejuízo dos "estudos adicionais". Até aproximadamente a primeira metade, correspondente à curta duração, cada currículo seria desenvolvido na perspectiva global do campo considerado, como base para o seu desdo-

bramento posterior e visando, ao mesmo tempo, a preparar os professores de "áreas de estudo". Recorde-se que, na escola de 1º grau, tais áreas surgem a partir de quando já não se justifica o ensino por "atividades" e permanecem até o momento em que se aconselha a sua divisão em "disciplinas". Na parte restante do curso, que levaria à licenciatura plena, o desenvolvimento se faria com vistas precisamente ao professor de tais disciplinas, que são exclusivas ou predominantes no 2º grau.

Graças a essa concepção integrada, a Indicação 23/73, a primeira Indicação Básica dentre as previstas, pôde reduzir a cinco — Ciências, Estudos Sociais, Letras, Educação Artística, Educação Física — as quase duas dezenas de licenciaturas em que se pulverizava o conhecimento fundamental. Delas já foram disciplinadas as de Educação Artística e Ciências pelas Indicações Específicas de n°s 36/73 e 46/74 que deram origem, respectivamente, às Resoluções n°s 23/73 e 30/74. Em duração plena, a Educação Artística dividiu-se nas habilitações de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho e as Ciências nas de Matemática, Física, Química e Biologia. Além, portanto, dos três cursos ainda necessários para cumprir a Indicação 23, cabe também sistematizar, em conjunto e especificamente, o setor de formação especial e o da educação propriamente dita, objeto do presente trabalho que passa, em consequência, a constituir a segunda Indicação Básica.

No que toca à formação pedagógica, encontra-se apenas em marcha e, na verdade, evoluindo lentamente o movimento lançado em 1962 para alcançar maior concomitância do que e do como ensinar. A supressão do "esquema 3 + 1" ainda não saiu do plano formal quanto seria de desejar e reaparece, aqui e ali, sob disfarces não raro grosseiros como o da conhecida "complementação pedagógica", sem dúvida pior que o antigo "curso de Didática". Enquanto isso, a Lei 5.692/71 passou a exigir uma **especificidade de habilitação**, já interpretada na Indicação 22 (item 7.3), em que o conteúdo é função do método, e vice-versa. Essa interdependência tem de ser buscada muito cedo, na formação regular do licenciado, e reconstruída sempre que ocorra o aproveitamento de estudos anteriores. É a Didática entendida como o endereço a imprimir aos conteúdos, acompanhando as diversas fases da escolarização e mesmo confundindo-se com ela enquanto processo.

Por sua vez, na experiência do Parecer 252/69, o curso de Pedagogia apresentou resultados positivos que já permitem ampliações e desdobramentos, assim como falhas cujas correções já se mostram bastante evidentes. Dentre os primeiros avulta a idéia de "habilitações", com a qual se deu forma às "especialidades enumeradas no artigo 30 da Lei 5.540/68" e ensejou que outras fossem lançadas pelas aberturas dos artigos 18 e 30. Mais importante ainda foi o êxito obtido com a tentativa de realizar uma antiga aspiração que não pôde concretizar-se em 1962. Referimo-nos ao tipo de profissional preparado em candidatos já licenciados para setores de conteúdo e, assim, com efetiva experiência docente. São deveras encorajadores, neste particular, os testemunhos que pudemos obter em departamentos e faculdades de educação, em escolas de 1º e 2º graus e em órgãos dos sistemas de ensino.

Um terceiro avanço encontra-se na educação especial — ou "de excepcionais", como a denominava então a Lei de Diretrizes e Bases em 1961. Apesar de apenas sugerida como possível habilitação, sem vir ainda regulamentada em termos de mínimos nacionalmente obrigatórios, não tardou que várias instituições a criassem e, com isso, gradualmente se delineassem as suas áreas fundamentais. Foi uma experiência valiosa, conquanto reduzida, que surge agora como precioso ponto de apoio. Por fim, embora encarada como simples "capacitação" que era no fundo um subproduto do curso de Pedagogia, a formação superior do professor "primário" encontrou receptividade nas regiões mais desenvolvidas do País, sobretudo nas capitais, confirmando o que em 1962 também já se previra.

São de três ordens, por outro lado, as críticas mais comumente feitas ao curso de Pedagogia. uma delas relaciona-se com a apresentação excessivamente analítica das especialidades educacionais, quando — alega-se — o trabalho a que elas correspondem ainda não atinge, nem talvez deva atingir, níveis tão elaborados de especificidade. O resultado foi a corrida às habilitações, dentre as quais alguns diplomados vieram rapidamente a possuir três ou mais. Quaisquer que fossem os seus móveis imediatos, essa tendência colecionista operou indiretamente como verdadeiro corretivo e importa agora numa lição que temos de levar em conta. Outro reparo muito freqüente é a ausência de conteúdo na "capacitação" superior do professor "primário", responsável **por** uma

aceitação reticente do novo profissional em diversos sistemas de ensino. A omissão, que de fato ocorreu, explica-se pelo caráter ainda emergente atribuído ao que não passou de um ensaio, mas deve agora ser reparada em solução mais completa, autônoma e estável.

A terceira é a crítica maior que licitamente se faz ao curso de Pedagogia e recai sobre o que em 1969 ainda se conservou da sua estrutura original: a idéia de formar o especialista com base em um candidato que não seja professor nem tenha vivência de escola, de ensino e de aluno. Reclama-se a própria falta de maturidade geral dos diplomados, argumentando que as tarefas de administrar instituições ou sistemas escolares, supervisionar docência e orientar estudantes requerem uma experiência de vida que positivamente ultrapassa as possibilidades de jovens recém saídos da adolescência. Aos reparos não foge sequer a "habilitação de magistério", como veio a ser chamada, ante a consideração de que só pode formar o mestre-escola quem seja ou tenha sido também mestre-escola.

Isto explica, além de outras razões, por que o artigo 33 da Lei nº 5.692/71, ao reproduzir o princípio do artigo 30 da Lei nº 5.40/68, já admitiu o preparo dos especialistas em nível de pós-graduação. Não o fez decerto como regra, mas como uma possibilidade ainda excepcional a desenvolver-se onde e quando houver condições para tanto. A própria graduação não deixa de ser também excepcional em muitas regiões do País. Mesmo, porém, que houvesse a lei formulado uma exigência — e o artigo 79 constitui uma evidência do contrário — o planejamento dos cursos de mestrado e doutorado obedeceria às normas especiais de credenciamento que não cogitam de currículos mínimos obrigatórios em âmbito nacional. Trata-se, portanto, de aspecto que foge aos objetivos e limites da presente Indicação, embora justifique um estudo especial do C.F.E, que já nos parece por todos os títulos oportuno.

Em nível de graduação, não há dúvida de que o caminho é generalizar o preparo de especialistas e docentes do ensino pedagógico sob a forma de acréscimo proporcionado a candidatos que tenham prévia formação e experiência profissional do magistério. com isso, ao tempo em que se concretiza uma reivindicação de décadas agora experimentada com êxito, alcança-se uma terceira forma de integração — a do especia-

lista no professor - paralelamente ao que se pretende como polivalência nas áreas de conteúdo e concomitância destas com a variável metodológica. A formação prévia a exigir, em princípio, corresponderá a licenciaturas curta ou plena, mas em muitos pontos do País, num ajustamento a respeito do qual os respectivos sistemas de ensino devem ser chamados a pronunciar-se, ainda que tem que ser a de 2º grau. A experiência, por outro lado, será genérica ou específica — de acordo com o setor considerado. Nas especialidades, por exemplo, nada impede que ela proceda de todos os níveis escolares, enquanto no magistério pedagógico de 2º grau é indispensável a vivência do 1º grau e neste, como salientamos há pouco, dos anos iniciais da escolarização.

Na apresentação das especialidades, importa considerar que as áreas enumeradas nas duas leis não constituem necessariamente "habilitações" específicas a cultivar em separado. Se é verdade que isso pode ocorrer em alguns casos, e sem dúvida ocorrerá, certo é também que em outros, muitos outros, se aconselharão critérios de maior polivalência ditados pelas suas próprias características e, sobretudo, pelas condições locais tão variáveis em país como o Brasil. Afinal, o trabalho não-do-cente da esfera educacional alcança diferentes graus de especialização conforme se desenvolva em grandes complexos escolares, em estabelecimentos de porte médio e em pequenas escolas ou em comunidades ricas e pobres, rurais e urbanas. É mais um aspecto sobre o qual os órgãos dos sistemas de ensino terão de ser ouvidos.

Outro setor a reformular, senão mesmo a instituir, é o de preparo superior do professor destinado ao início de escolarização. Para atribuir-lhe a autonomia e a densidade que lhe faltaram na "capacitação" do Parecer 252/69, a solução é criar um curso de duração ainda "curta" na maioria dos casos, a ampliar-se com o tempo, aberto a quantos concluíam o 2º grau pedagógico ou não. O seu objetivo será formar o mestre daquela fase em que a aprendizagem se desenvolve por "atividades" e, conquanto registre naturais mutações evolutivas, correspondente em realidade a uma linha coerente e global de comportamentos. Já não parece hoje tão nitida, como no passado, a distinção clássica de educação "pré-escolar" e "primária", sobretudo quando se baseia em critério fixo de idade e negligencia tanto as diferenças individuais como os fatores sócio-culturais que intervêm na aprendizagem. Neste particular, é

bastante significativa a posição da Lei nº 5.692/71. Enquanto omitiu o qualificativo "pré-escolar", para designar o que já é uma parte da escolarização, admitiu o início do 1º grau antes dos sete anos convencionais (art. 19, § 1º) e só para o ensino feito a partir deste grau, encarado em clara perspectiva de integração vertical, previu (art. 30) a "habilitação específica" de professores.

Quanto à Educação Especial, é novamente como acréscimo de formação e experiência que se deve equacioná-la. Os resultados positivos dos primeiros ensaios, tanto quanto as suas inevitáveis falhas e imprecisões, permitem-nos hoje perceber que esse educador para assim dizer duplo, misto de professor e especialista, não se prepara diretamente e de uma vez. Será antes o mestre comum de Ciências, Estudos Sociais, Artes ou Técnicas, conforme o caso, que passa a exercer o seu magistério para clientela portadora de um determinado tipo de deficiência. Formá-lo, portanto, é instrumentá-lo para essa abordagem especial de sentido eminentemente normalizador. De acordo com a doutrina já firmada por este Conselho, no Parecer 848/72, o que se pretende não é fixar "excepcionalidades", num paternalismo que chega a ser desumano, mas colocar o aluno, tão eficaz e rapidamente quanto possível, em condições de viver, conviver e aprender com os demais. Daí a necessidade de um professor que tenha a perspectiva da "normalidade" como indispensável fator de contraste. Quanto às áreas a disciplinar desde logo, limitamo-nos àquelas em torno das quais já existe praticamente um consenso

- as dos deficientes da visão, da audiocomunicação, físicos e mentais
- deixando que outra a elas venham juntar-se com o tempo.

Estas, as implicações imediatas. Alguns indagarão por que mantivemos os dois últimos esquemas no setor pedagógico se, apesar de suas peculiaridades, os professores de que neles se cogita atuarão de qualquer modo em campos de conteúdo. Não o fizemos pela razão de que eles emergem do curso de Pedagogia, mas exatamente ante o caráter **metodológico** dessas peculiaridades. Todos os candidatos por certo dominarão o **que** os alunos irão aprender e o seu êxito, em conseqüência, dependerá da maneira **como** encaminhem essa aprendizagem. Ademais, as atividades iniciais da escolarização configuram, em si mesmas, verdadeiras formas de agir, sentir e pensar em fase da realidade identificada com os conteúdos. São, em conjunto, um processo quase puro de "aprender

a aprender" que depois, e cada vez mais, permitirá a aquisição direta e autônoma de conhecimentos. Por sua vez, a educação especial traduz, no fundo, uma metodologia também especial, baseada em determinado tipo de deficiência, que se acrescenta à anterior formação de conteúdo e igualmente de método; é método no método. Daí a classificação adotada.

Cabe, por fim, definir a posição estrutural das quatro modalidades que passam a constituir o setor propriamente educacional. A formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo será parte integrante de cada curso, a que se ajustará para configurar um todo orgânico e coerente. "O fato de que se lhe preveja Indicação comum", salientávamos na Indicação 22/73, "é apenas uma solução de economia e não implica, de nenhuma forma, a cisão dos dois aspectos (o de conteúdo e o de método) nos currículos plenos e na sua execução". Por outro lado, o curso de Pedagogia toma agora outros rumos, longamente esperados, e não somente se desdobrará nas três áreas assinaladas — preparo do mestre para início de escolarização, do professor de educação especial e do especialista — mas terá os respectivos estudos feitos ora como cursos, ora como habilitações acrescentadas a cursos, ora com ambas as características.

Fixemos um pouco mais estes aspectos. A formação dos mestres destinados aos anos iniciais da escolarização será sempre organizada como um curso, já que não supõe preparo de grau superior, enquanto a dos especialistas e dos professores de educação especial se fará, em regra, como **habilitações** acrescentadas a cursos anteriores. Acontece que, nestas duas últimas hipóteses, também se admite que a formação prévia proceda do 2º grau e, assim, o acréscimo terá o **caráter de curso**, no sentido de que representará a primeira graduação do aluno. Prevalece então para ingresso a exigência do concurso vestibular, de acordo com o artigo 17 da Lei nº 5.540/68, ainda mais nítida em relação ao curso voltado para início de escolarização. Tratando-se, entretanto, de candidatos já graduados, os estudos se desenvolverão como prolongamento do seu curso e, em consequência, o tipo de admissão será o que as instituições prevejam nos respectivos estatutos ou regimentos. Se o preparo de todo licenciado encerra um elemento de conteúdo e outro de natureza pedagógica, qualquer deles poderá ampliar-se quer verticalmente, em

pós-graduação, quer na direção horizontal de novas habilitações; e outro não é o caso presente.

A Implicação Maior

Estas implicações do quadro atual, que naturalmente se delineiam como novas soluções, conduzem à implicação maior de uma reavaliação quantitativa e qualitativa dos estudos superiores de educação que significa, em última análise, situar com mais propriedade a educação no contexto dos estudos superiores. De pouco valerá que se insista na maior concomitância de conteúdo e método, que se forme o especialista no professor e que se destaquem ou desdobrem áreas como novos cursos ou habilitações se, *pari passu*, continuar a crescer o número de especialistas ociosos ou não utilizáveis, se dramática se mantiver a falta de mestres para muitos setores, em particular os científicos e técnicos, e se a própria educação que se cultivar, em sua concepção como em sua organização, não atender ao que dela é lícito esperar. Já que antes afloramos às duas primeiras dessas dificuldades, consideremos a terceira sem, obviamente, pretender esgotá-la nos limites restritos da presente Indicação.

A crise de crescimento que assoberba o setor educacional transforma-se cada vez mais numa crise conceitual e de finalidade. Ante a explosão da matrícula e dos conhecimentos, procuramos trazer para a organização de escolas e sistemas escolares os critérios de racionalidade adotados em outros campos, notadamente os da Economia e da Administração, com técnicas de planejamento cada vez mais elaboradas. Ao mesmo tempo, fomos ampliando na Didática o emprego dos "recursos auxiliares" de ensino, incorporando-lhes os avanços sem precedentes da Tecnologia que revolucionavam os Meios de comunicação. Nesse processo, importamos a maioria das soluções adotadas, senão mesmo todas, pela impossibilidade imediata de tê-las originadas em nosso próprio País. Tudo, em princípio, muito oportuno e adequado num quadro de atualização por todos os títulos necessário.

Acontece que, se alguns usam com equilíbrio e propriedade esses e outros elementos oferecidos pelo progresso ao trabalho educacional, a maioria tende a hipertrofiá-los e a encará-los apenas pelas exteriorida-

des. Não aludimos sequer ao fato — inevitável num país onde coexistem várias idades culturais — de que se pretende adotar, em zonas e comunidades quase primitivas, as soluções de um mundo industrial ou mesmo pós-industrial; limitamo-nos às regiões nas quais já se pode legitimamente cogitar de educação como tema de ensino superior. Nelas, é desnecessário ser especialista para perceber que a dimensão humana da atividade educativa se vai perdendo no exclusivismo das receitas estereotipadas e no hermetismo das linguagens, como se no "pedagogo" de hoje revivesse em novas roupagens o "pedante" de outrora.

Pior é que as distorções geram conseqüências. Não, certamente, quando se busca uma esquiva "taxa de retorno" do investimento educacional que se dilui no imponderável dos comportamentos individuais e coletivos; porém nas aplicações menos acadêmicas e de efeitos imediatos. Então, com uma freqüência que tanto mais preocupa quanto mais cresce e se torna rotina, a escola é reduzida à função de abastecer o mercado de mão-de-obra e, a despeito da flexibilidade legal, tipificada em esquemas tecnocráticos onde não há lugar para a diversidade de iniciativas assentada na criatividade dos educadores. A sua gestão é inevitavelmente burocratizada e invade o processo didático. Neste, ademais, o emprego dos modernos recursos de comunicação quase apenas traz para o ensino, que há de ser diálogo por excelência, a unilateralidade dos métodos da propaganda, enquanto o uso abusivo da Tecnologia faz da educação uma programação do homem concebida "além da liberdade e da dignidade".

Cada parte, encarada isoladamente, tende a constituir-se no todo e assim, o que deveria ser um meio, acaba por transformar-se em fim. O passo imediato, que já ultrapassa a mera conjetura, consiste em negar a própria Educação como um campo definido de estudos e dela fazer um caso ora da Economia, ora da Administração, ora das técnicas de planejamento, ora da comunicação, ora até da Tecnologia. Depois, negada a Educação em conjunto, mais fácil é negar a Educação Brasileira, para o que muito contribuem as idéias e soluções importadas e não adaptadas às nossas realidades. Por fim, como efeito e nova causa agravante de ambas as tendências, chega-se a negar a conveniência de que haja órgãos — faculdades, departamentos, centros, institutos ou o que chamem — dedicados expressamente aos estudos superiores de Educação.

A essa negação em cadeia, que se fecha em autêntico círculo vicioso, aliam-se conhecidos fatores de resistência para dificultar a correta implantação da Reforma Universitária no setor educacional. Existem ainda os que, atribuindo a tal setor excessiva abrangência e uma auto-suficiência impossível, repelem a cooperação de outras unidades mesmo em áreas não-pedagógicas — como a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia Geral ou a Teoria da Administração — de que se valem os estudos de Educação. A meio caminho acham-se os que atuam nestas áreas e não apenas retêm o seu cultivo, legitimamente, como pretendem absorver as respectivas aplicações traduzidas em disciplinas como Sociologia da Educação, Administração Escolar ou Teleducação, deixando a unidade propriamente educacional restrita à Didática. No extremo oposto, finalmente, os mais radicais já não admitem sequer esta última "concessão".

Na base de tudo encontra-se a mesma visão exclusivista da Educação e dos outros campos utilizados em seu estudo, como se individualizar o fenômeno educativo importasse em caracterizá-lo como um mundo autônomo fechado aos demais. Poucos setores, ou talvez nenhum, podem hoje ser assim considerados; o que explica uma crescente busca de interdisciplinaridade como recurso para, tanto quanto possível, restabelecer a perdida unidade do Saber. A própria Didática é uma arte que utiliza as descobertas da Psicologia, por exemplo, embora não raro as antecipe. Cabe, entretanto, realizar a síntese dos conhecimentos suscetíveis de canalizar-se para o propósito de formar o homem no "desenvolvimento de suas potencialidades". Nenhuma ciência ou técnica isolada apresenta condições para fazê-lo, exatamente por ter objetivos diferentes e faltar-lhe a perspectiva de conjunto que é dada pelos estudos pedagógicos. Prolongue-se a linha integradora e encontrar-se-á a Filosofia, que John Dewey chegou a definir como "a teoria geral da Educação".

E inútil e contraproducente, portanto, negar ou diminuir a contribuição dos demais campos científicos e técnicos. Isso equivaleria a defender a volta da escola de poucos, só para estes "risonha e franca", numa hora em que a idéia de educação para todos sai do plano teórico para transformar-se em reivindicação extremamente **prática** e urgente. É importante é não perder de vista, com o emprego dos novos recursos e



explicações, o que de intrinsecamente humano havia na escola artesanal de outrora. É saber, por exemplo, como preservar a naturalidade e individualidade do processo de aprender — a autodidaxia — no coletivismo de uma civilização de massa. Trata-se de equilíbrio que em vão se buscará em qualquer posição extrema. Se a Educação necessita cada vez mais dos outros conhecimentos, também estes, enquanto a ela se aplicarem, têm de ajustar-se à sua perspectiva de desenvolvimento harmônico e integral do ser humano. Em nosso caso, do homem brasileiro.

Esta é uma segunda questão **prática**, além de constituir a razão mesma do nosso esforço educacional. como quer que se organize, sob forma individual ou coletiva, a educação sempre se realiza em pessoas concretas que são partes de uma cultura. Levar em conta os seus valores, experiências, aspirações e maneiras de agir e reagir é, assim, um imperativo de eficácia. O atendimento às diferenças pessoais, pedra de toque do processo didático, só tem sentido quando se insere no quadro das identidades culturais que lhe fornecem a medida e o contraste. Sem dúvida, podemos partir dos dados da cultura para modificá-la como que **de dentro para fora**; e aí se encontra uma das principais funções da escola como agente de mudança e progresso. Tal mudança, porém, só é legítima e exequível quando está em consonância com o Projeto Nacional em sua dupla face histórica e atual. Entre nós, por exemplo, o educador jesuíta usou como ninguém essa estratégia; mas visto que não éramos ainda uma nação constituída, tudo se fazia para realizar o projeto da MetrÓpole.

Já agora, como desdobramento de um processo que se acelerou a partir dos anos 30, os dois elementos de fins e de meios — objetivo e a estratégia — se encontram no que se pode legitimamente chamar a **Educação Brasileira**. É certo que, desde a Independência, novas e diferentes influências se têm sucedido, operando funcionalmente como outras tantas metrÓpoles. Quanto mais, porém, se defina e afirme esse próprio modelo, tanto mais disporemos de um parâmetro a que referir e **reduzir** as influências externas. Isso nos liberta do complexo colonial, ainda muito vivo em alguns setores, que ora leva à cópia servil de soluções importadas, ora produz um nacionalismo xenÓfobo não apenas empobrecedor, por impedir-nos de "queimar etapas", como impossível e quase ingênuo ante a crescente internacionalização da vida moderna.

Sistematizar, enriquecer, comunicar e recriar constantemente essa Educação Brasileira representa a principal tarefa cometida aos órgãos voltados para a Educação, que desde o Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967 (art. 4º, § 2º), se tornaram obrigatórios como unidades diferenciadas. Para exercê-la, terão essas unidades que organizar-se como centros de ensino e pesquisa onde verdadeiramente se faça a integração de todos os estudos capazes de convergir para a explicação e prática do ato educativo. Excluem-se apenas, nas instituições universitárias, as "disciplinas básicas... extrínsecas à educação", incluindo-se em conseqüência todas as matérias "técnico-profissionais especificamente pedagógicas", como a Didática ou a Orientação Educacional, e as de outros campos que se apliquem àquela explicação e prática: Psicologia, Sociologia, Filosofia etc., e mesmo comunicação ou Tecnologia. O assunto, aliás, já foi objeto de pronunciamento deste Conselho em lúcido e fundamentado parecer, que tomou o número 632/69, de autoria do eminente Conselheiro Newton Sucupira. As próprias disciplinas básicas não aplicadas e as de conteúdo têm de ser ministradas pelas Faculdades de Educação isoladas e concebidas em sentido amplo, diretamente ou em programas de cooperação com outros estabelecimentos.

Esse caráter integrado dos estudos pedagógicos leva a que, nas universidades e em todas as soluções combinadas, o respectivo departamento, faculdade, instituto ou centro se articule intimamente com as demais unidades. Para tanto, muito é lícito esperar dos "colegiados de cursos", instituídos pela Reforma Universitária, que até hoje não foram convenientemente explorados em bases de efetiva intercomplementaridade. Por outro lado, a autenticidade que se procura alcançar pela consonância das soluções com os valores, objetivos e problemas da realidade brasileira permite que, sem reservas inibidoras nem adesões incondicionais, possamos valer-nos dos avanços de outros países para enriquecer os nossos próprios projetos.

Por essa via chegamos à quarta forma de integração, que se acrescenta à polivalência dos conteúdos nas respectivas licenciaturas, à con-

comitância do **que** e do como ensinar e à formação do especialista no professor. Referimo-nos à integração dos outros profissionais no educador, pois todos eles são potencialmente professores na medida em que têm um saber e experiência a transmitir. Trata-se, aliás, de solução que renasce em meio ao crescente desencanto gerado pelos excessos do formalismo pedagógico. A sua importância é indiscutível em condições como as do Brasil. Daí que, antecipada no ensaio dos Esquemas I e II, devemos agora aperfeiçoá-la mediante aproveitamento e adaptação que instrumentem, de fato, os profissionais não-docentes para o exercício dessa nova e importante função. Ainda aqui o caminho é restabelecer, mesmo a posteriori, aquela concomitância de conteúdo e método que sempre deve orientar o preparo dos licenciados.

Conclusões

1. — Os estudos superiores de Educação compreendem a formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo e dos cursos ou habilitações destinados ao preparo:

- a) de professores para as **atividades** inerentes aos anos iniciais de escolarização;
- b) de professores para educação especial;
- c) de professores de disciplinas específicas e de práticas para as habilitações pedagógicas ministradas em nível de 2º grau;
- d) de profissionais para o exercício de especialidades educacionais em escolas e sistemas escolares e do pedagogo em geral.

2. — A formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo constituirá parte integrante de cada curso, a que se ajustará, e será concebida como a direção didática a imprimir aos conteúdos, numa concomitância exigível mesmo nos casos de aproveitamento de estudos e em outros nos quais o aluno haja adquirido, no todo ou em parte, o domínio do respectivo campo de conhecimentos com propósitos alheios ao magistério.

3. — A formação superior de professores para os anos iniciais da escolarização, que não exclui o preparo de 2º grau onde este se recomende, será feita em cursos de duração curta ou plena com vistas ao ensino por atividades, predominante até a fase em que o currículo passa a desenvolver-se por áreas de estudo, abrangendo assim as faixas de educação tradicionalmente denominadas pré-escolar e primária.

4. — A formação de professores para educação especial terá o objetivo de capacitar o mestre de 1º grau, por meio de conhecimentos e técnicas especiais, a ministrar o ensino comum para estudantes portadores de deficiências, num esforço deliberado de ajustamento psicológico e social, e será feita como curso aberto a docentes que tenham preparo de 2º grau ou como habilitações acrescentadas à licenciatura prevista no item anterior, exigindo-se dos candidatos a prévia experiência profissional de magistério.

4.1 — Sem prejuízo de outras que as instituições venham a planejar, na forma do artigo 18 da Lei nº 5.540/68 e do item 6.3 da Indicação nº 22/73, serão desde logo disciplinadas as áreas de educação especial para deficientes da visão, da audiocomunicação, físicos e mentais.

5. — A formação de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, assim como do pedagogo em geral, será feita como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura, e, em caráter transitório ditado pelas peculiaridades locais, como curso aberto a docentes que tenham preparo de 2º grau, exigindo-se em qualquer hipótese a prévia experiência profissional de magistério.

5.1 — Excepcionalmente, onde houver condições para tanto, os profissionais referidos no item anterior poderão ser desde logo preparados em cursos de pós-graduação — mestrado ou doutorado — planejados de acordo com as normas que regulam a matéria.

5.2 — Sem prejuízo de outras que as instituições venham a planejar, serão desde logo disciplinadas as áreas previstas nos artigos 30 da Lei nº 5.540/68 e 33 da Lei nº 5.692/71 - planejamento, administração, inspeção, supervisão e orientação — individualizadas ou reunidas sob critérios de maior polivalência, conforme as suas características e as condições do mercado de trabalho a atender.

6. - A admissão aos estudos previstos nesta Indicação far-se-á por meio de concursos vestibulares, na hipótese de cursos abertos a candidatos que tenham formação de 2º grau, ou mediante seleção disciplinada em nível regimental, no caso de habilitações acrescentadas a licenciaturas, observados ainda os requisitos de titulação e experiência prescritos para cada modalidade.

7. - Em todos os casos, a Educação será encarada como um misto de arte, técnica e ciência que, de forma direta ou indireta, utiliza e integra praticamente todos os conhecimentos, projetando-se na idéia de uma Educação Brasileira como objetivo e condição de eficácia, o que vale dizer, como referência para avaliar as soluções próprias e adaptar as de outras procedências cuja adoção se aconselhe.

7.1 - De acordo com o disposto no artigo 4º, § 2º, do Decreto lei nº 252/67 e no artigo 11, alínea b, da Lei nº 5.540/68, os estudos superiores de Educação serão desenvolvidos em órgãos próprios de ensino e pesquisa - departamentos, faculdades, institutos, centros — onde se concentrarão, enriquecidas pela cooperação que deve estabelecer-se com unidades de outros setores, as disciplinas técnico-pedagógicas e as não especificamente pedagógicas aplicadas à teoria e prática da função educativa, atentandose para as interpretações e os esclarecimentos contidos no Parecer CFE nº632/69.

8. - Cada modalidade de formação dentre as previstas nos itens de nºs 2. a 5. será objeto de Indicação Específica onde se apresentarão, com os necessários elementos de concepção e estrutura, os mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do respectivo curso ou conjunto de habilitações.

Brasília, **CFE**, em 1º de setembro de 1975.

- *Valnir Chagas*

Parecer da comissão Especial

A comissão Especial de Currículos de Área de Ciências Humanas (**CESP-4**) aprova e subscreve a Indicação nº 67, de autoria do Conse-

Iheiro Valnir Chagas, que define os "Estudos Superiores de Educação" e define os Cursos e Habilitações deste setor a serem desenvolvidos em nível de graduação.

Sala das Sessões, em 01 de setembro de 1975. - *José Barretto Filho*
— Presidente.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Conselho **Federal** de Educação

COMISSÃO CENTRAL DE REVISÃO DOS CURRÍCULOS

A comissão Central de Revisão dos Currículos examinou e discutiu a Indicação n.º 67, apresentada pelo Conselheiro Valnir Chagas, em que se definem os "Estudos Superiores de Educação" e fixam os cursos e habilitações a serem desenvolvidos em nível de graduação. Considerando que a matéria já foi apreciada pela comissão Especial de Currículos da Área de Ciências Humanas e, em si mesma, atende às exigências estabelecidas por este Conselho na Indicação n.º 22/73, recomenda a sua aprovação pelo Plenário.

IV- DECISÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Federal de Educação, em sessão plenária, acolhe as conclusões da comissão Especial de Currículos da Área das Ciências Humanas e da comissão Central de Revisão de Currículos, aprovando em todos os seus termos, a Indicação n.º 67/75 referente a "Estudos Superiores de Educação".

CONSELHOS ESTADUAIS E TERRITORIAIS

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - SP

Nova redação ao § 2º do artigo 19 da Lei nº. 5.692/71.

Parecer nº 1.038/77 - CE 1º e 2º Graus, aprovado em **13/04/77** (Proc. nº 15.534/75)

I - RELATÓRIO

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo aprovou Indicação, de autoria do Conselheiro Moacyr Expedito Vaz Guimarães, propondo alteração na redação do § 2º do artigo 19 da Lei nº 5.692/71, com o objetivo de incluir a pré-escola como etapa obrigatória da escolaridade de 1º grau. Visa, com isso, o autor da Indicação permitir às Prefeituras Municipais fazerem o custeio da pré-escola com os recursos provenientes dos 20% da receita tributária municipal, que se destinam ao ensino de 1º grau.

- Parecer: A matéria objeto deste Parecer é, não apenas palpitante, pela natureza do assunto que versa, mas também se reveste da maior oportunidade, eis que, de tempos a esta parte, a importância da pré-escola, como mecanismo de amadurecimento dos requisitos psicopedagógicos que levam a criança a ter melhor desempenho no início da escolaridade formal de 1º grau, passou a ocupar a atenção de educadores, psicólogos, sociólogos, médicos e outros especialistas motivados pelos fascínios dessa problemática. Pesquisas e monografias se sucedem a reuniões, encontros, simpósios e até congressos se têm realizado com vistas a aprofundar estudos sobre a significação da educação pré-escolar. Este Conselho tem, com certa freqüência, abordado a questão e seu posicionamento se refletiu em diversos pareceres, dos quais destacamos os de nº **2.018/74** e nº **2.521/75**, ambos da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, Em todos eles se considera a necessidade de incrementarem os

sistemas de ensino os programas de Educação pré-escolar e se procura demonstrar a possibilidade de serem estendidos a esses programas os recursos que compõem os 20% da receita tributária municipal destinados ao ensino de 1º grau.

Ninguém mais coloca em dúvida o fato de que a pré-escola, se viesse a formular e executar programas de compensação das carências culturais trazidas pelas crianças oriundas de meios sociais menos privilegiados, que se situam na periferia urbana e nas zonas rurais, poderia oferecer uma eficaz terapêutica para a debelação das mais gritantes deficiências de aprendizagem, que essa população apresenta, ao iniciar aos 7 anos de idade, o seu processo formal de escolarização. Suprindo o vazio cultural e a insuficiência nutricional com que essa clientela chega à idade escolar apresentando, não raro, 4, 5 ou 6 anos de idade mental, para 7 ou 8 da cronológica, os programas compensatórios da pré-escola poderiam minimizar a terrível realidade das reprovações em massa que, hoje, se verificam na passagem da 1º para a 2º série do ensino de 1º grau.

O ideal seria que os sistemas dispusessem de meios para oferecer a essa clientela uma assistência adequada que se iniciaria com a creche, para prosseguir sucessivamente, nos níveis de escola maternal, jardim de infância e, finalmente, classe pré-escolar. como um esforço desse tipo envolveria recursos imensos, além de implicar formas de ação intersetorial (saúde, educação, assistência social etc), variáveis essas que encontram, no momento, imensas dificuldades de viabilização, a idéia predominante entre os estudiosos do tema, é a montagem de programas especiais de recuperação destinados a crianças de 5 e 6 anos, que estejam no limiar da escolaridade regular de 1º grau.

No caso específico de São Paulo, há numerosas prefeituras, a começar pela da Capital, que, tendo já satisfeita a demanda de ensino de 1º grau, desejariam implantar programas dessa natureza, utilizando recursos que a lei destina expressamente ao financiamento daquele grau de ensino. Daí a sugestão contida no documento que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo envia à apreciação deste Colegiado.

Não nos parece que o melhor caminho para atingir o objetivo desejado seja a mudança da Lei nº 5.692/71. Lá já se diz, no § 1º do artigo 19, que os sistemas disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de 1º grau de alunos com menos de 7 anos de idade. E, no § 2º, que se associa intimamente ao anterior, se determina que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Relacionem-se esses dispositivos com o que vem preceituado no artigo 58 da mesma lei e se terá aberto o caminho pretendido pelo Conselho de Educação de São Paulo. Diz o artigo 58:

"A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Parágrafo único — As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais".

Temos assim, que se a legislação estadual supletiva vier a incluir normas que considerem os programas de educação compensatória para crianças carenciadas de 5 a 6 anos de idade, como formas de antecipação da escolaridade obrigatória, estará resolvido o problema. Sempre é claro, onde e quando a clientela dos 7 aos 14 anos esteja plena e prioritariamente atendida. Com essa medida, o Tribunal de Contas certamente não criará dificuldades aos Municípios, havendo até mesmo o precedente do Estado do Rio de Janeiro, cujo Conselho de Contas dos Municípios, ao responder, afirmativamente, à consulta formulada pela Secretaria de Educação da Capital daquele Estado, decidiu que o uso dos recursos que integram os 20% da receita municipal com programas de compensação destinados a crianças com menos de 7 anos, não constitui ilegalidade.

II - VOTO DO RELATOR

1º) É de toda a conveniência que se estimulem, a título de antecipação da escolaridade obrigatória, os programas da pré-escola destinados à compensação das carências portadas por crianças que se destinam ao ensino de 1º grau;

2º) Dada a sua natureza polissetorial, tais programas devem envolver recursos de áreas diversas do Poder Público e da comunidade, sem gravar, sempre e exclusivamente, os recursos destinados ao financiamento dos sistemas de ensino;

3º) A legislação estadual supletiva abrigue dispositivos que permitam aos Municípios que já satisfizeram a prioridade de atendimento da matrícula no ensino de 1º grau, de crianças de 7 a 14 anos, possam utilizar-se dos recursos que compõem os 20% da receita tributária municipal, no financiamento total ou parcial dos programas destinados à recuperação de crianças carentes com menos de 7 anos.

Nesses termos, pode ser respondida a consulta do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, sobre a oportunidade e a conveniência de alterar-se a redação do § 2º do artigo 19 da Lei nº 5.692/71.

III - CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de 1º e 2º Graus aprova o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 11 de abril de 1977. - *Terezinha Tourinho Saraiva* — Presidente, *Paulo Nathanael Pereira de Souza* — Relator.

IV - DECISÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Federal de Educação, reunido em sessão plena, nesta data, acolhendo o Processo nº 15.534/75, originário da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, deliberou, por unanimidade, aprovar a conclusão apresentada e tomada nos termos do voto do Relator, referente à nova redação do § 2º, do artigo 1º, da Lei nº 5.692/71, proposta pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

CONSULTA

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - SP

Consulta sobre qual a habilitação exigida para se ocupar a direção de uma escola de educação infantil.

Parecer nº 1.600/78 - CE 1º/2º Graus, aprovado em 10/05/78 (Proc.nº 60/78)

I - RELATÓRIO

A Direção da Escola de Educação Infantil "Gracinha", sediada na Capital de São Paulo, formulou ao Conselho Estadual daquele Estado a seguinte questão:

"Qual a habilitação exigida para se ocupar a direção de uma escola de educação infantil?"

O Conselho, através do Parecer CEE nº 1.071/77, aprovado em 07/12/77, assim se pronunciou:

"O assunto está contemplado nos seguintes dispositivos da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 :

"Art. 33 — A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 40 — Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura dos titulares sujeitos à formação de grau superior".

como a Lei Federal n . 5.692, de 1971, se refere especificamente ao ensino de 1º e 2º graus, torna-se necessário examinar se suas disposições se aplicam, no que couber, à pré-escola.

Em caso positivo, exigir-se-ia do diretor o registro profissional no Ministério da Educação e Cultura. Parece-nos, assim, que o pleno esclarecimento da consulta depende de pronunciamento daquele órgão, à luz da orientação emanada do Conselho Federal de Educação, ao qual deve ser encaminhada a consulta".

Nos termos do Parecer, o ilustre Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo encaminhou a consulta ao Conselho Federal de Educação.

II- VOTO DA RELATORA

começemos por enquadrar "escola infantil" entre os estabelecimentos que ministram educação ao pré-escolar, isto é, a educação que precede o ensino de 1º grau. De acordo com critérios resultantes de um consenso mundial sobre o atendimento ao pré-escolar em estabelecimentos de ensino, estabeleceu-se, num grupamento etário que procura atender às diferenças e características biopsicoculturais da criança, a criação de creches, para os de 3 meses a 2 anos, a de escolas maternas, para as de 2 e 3 anos e, finalmente, os jardins de infância, que recebem as de 4 a 6 anos.

Em alguns sistemas de ensino, atualmente, atendendo ao que dispõe o § 1º do artigo 19 da Lei 5.692, a faixa etária para o ingresso no 1º grau se antecipou para 6 anos, fazendo, assim, recuar de um ano o limite final da pré-escolaridade.

As "escolas infantis", uma designação local — tal como a que formula a presente consulta — enquadram-se, portanto, entre aquelas que atendem ao pré-escolar, tendo uma relação etária com os jardins de infância, uma vez que seus alunos se situam, no mais das vezes, entre os 4 e 6 anos.

Sendo estabelecimento de ensino que antecede o 1º grau, a consulta referente à habilitação específica exigida para sua direção não encontra resposta no texto da Lei nº 5.692, que fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Em verdade, na referida lei só há um aceno ao atendimento do pré-escolar, expresso no § 2º do art. 19 e no art. 61 :

"Art. 19-

§ 2º — Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e escolas equivalentes".

Art. 61 — Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau".

Os dois textos legais supracitados apenas recomendam, e não determinam, procedimentos — o que se explica, em parte, pelo fato da Lei nº 5.692, como já foi dito, se referir exclusivamente ao ensino de 1º e 2º graus.

Nos últimos anos, contudo, o interesse pela educação pré-escolar, o reconhecimento de sua importância e de seus objetivos, a necessidade de ser estendida a um número cada vez maior de crianças pelos benefícios que traz ao seu desenvolvimento global — sobretudo às procedentes de meio sócio-econômico-cultural desfavorecido — fez com que se adensasse, paulatinamente, a relação de projetos, documentos e Pareceres emanados dos Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência Social, do Conselho Federal de Educação, dos Governos Estaduais e Municipais, através de suas Secretarias de Educação e Cultura e dos Conselhos Estaduais de Educação. Somente no âmbito do Conselho Federal de Educação, podemos listar, sobre a matéria, os seguintes pronunciamentos:

— a Indicação nº 45/74 que, após mostrar a importância da educação do pré-escolar, conclui pela necessidade da realização de estudos, pelo CFE, visando fornecer aos sistemas, subsídios para aperfeiçoar os programas de atendimento ao pré-escolar;

—o Parecer nº 2.018/74, que ratifica os termos da Indicação nº 45/74 e enfatiza os programas de atendimento ao pré-escolar nos diversos sistemas de ensino, já que estes constituem pré-requisito para um desempenho ótimo da criança na sua fase de escolarização regular;

—o Parecer nº 510/75, que diz respeito ao Plano de curso de Formação de Professores Pré-Primários, elevando-o ao nível superior, proposto pela PUC de Campinas, curso já reconhecido pelo Parecer nº 2.702/77.

—o Parecer nº 1.600/75, que, partindo do histórico do atendimento ao pré-escolar e através do esclarecimento da importância dos primeiros anos de vida da criança, dos objetivos da educação pré-escolar, de seus problemas, chega à professora de educação pré-escolar, à necessidade de sua especialização, sua formação e à sugestão de um currículo para ser desenvolvido ao nível da 4ª série do curso de Formação de Professores (2º grau) ou através de Estudos Adicionais;

—o Parecer nº 2.521/75, que focalizando o problema da repetência e da validade da educação pré-escolar, chega à sugestão da implementação de programas de prontidão para a escolaridade, a nível de Estado e de Município, e à aplicação de recursos da quota de 20% sobre a receita tributária e do Fundo de Participação;

—o Parecer nº 1.038/77, o mais recente, que trata da alteração do § 2º. do art. 19 da Lei 5.692, com o objetivo de incluir a pré-escola como etapa obrigatória da escolaridade de 1º grau, levantando as possibilidades orçamentárias para sua viabilização.

Tais Pareceres, sob diversos enfoques, levaram em conta uma evidência inquestionável: as crianças que têm oportunidade de receber atendimento pré-escolar apresentam rendimento muito superior, na alfabetização, ao daquelas que não o tiveram, permitindo-lhes um melhor desempenho ou o alcance do desenvolvimento global necessário à aprendizagem na 1ª do 1º grau.

Soma-se a esses pronunciamentos do CFE, a ação decisiva do MEC, através de seu Departamento de Ensino Fundamental que, nesses últi-

mos 3 anos, estimulou e orientou o atendimento ao pré-escolar, em todo o País.

Há muito, a Biologia e a Psicologia mostraram a importância dos primeiros anos de vida como essenciais para o desenvolvimento da criança, constituindo, mesmo, esta fase, o alicerce da personalidade humana. O cérebro atinge 80% de seu peso até os 4 anos; toda a estrutura de comunicação lingüística é adquirida até os cinco anos; as primeiras e mais marcantes experiências sociais se fazem antes dos 4 anos e são sumamente importantes, na formação da auto-imagem, as vivências emocionais da primeira infância.

Por outro lado, não ignoramos que os atuais compromissos de trabalho, fora do lar, assumidos pelos pais deixam-lhes muito poucos momentos para o encontro com os filhos, tornando difícil à família assumir sozinha o papel de educadora fundamental e suficiente dos mesmos.

É, pois, comum, vemos crianças na faixa da pré-escolaridade — dos 0 aos 6 anos, momento em que, de modo geral, batem às portas de nossas escolas, entregues a pessoas quase sempre despreparadas para educá-las, o que as impossibilita de adquirirem as vivências necessárias ao apoio e ao estímulo do seu desenvolvimento emocional, social, intelectual e psicomotor.

E assim vamos encontrar um número alarmante de crianças com experiências desorganizadas por viverem em ambientes deseducativos, com carências diversas, demonstrando atraso no desenvolvimento cognitivo, social, emocional, além do físico, com ocorrência, muitas vezes, de deficiências e até lesões de caráter irreversível.

O sistema de ensino, exercendo função complementar à da família na educação dos filhos, vê-se, desse modo, compelido a intensificar sua ação junto às crianças, para compensar suas múltiplas carências.

Estas razões, além de muitas outras, mostram, sobejamente, a importância de ampliar as oportunidades de acesso à educação do pré-escolar. Mas não basta ampliar — é preciso zelar para que a educação oferecida ao pré-escolar atenda aos objetivos a que se propõe. E no que

tange à melhoria da qualidade, verifica-se como muito importante a precisão de objetivos, o conhecimento da clientela e — sobretudo - a qualificação de professores e diretores que atendem o pré-escolar.

É sobre este aspecto que nos deteremos, tendo em vista a consulta formulada: qual deva ser a qualificação do diretor da pré-escola.

Ao administrador pré-escolar cabe como responsável pelo planejamento, organização e provimento de condições favoráveis ao trabalho, uma grande responsabilidade, é indispensável que o diretor da pré-escola tenha informação científica sobre os fatos e princípios relacionados com o crescimento e desenvolvimento humanos; demonstre competência no uso de instrumentos e processos de avaliação, além de conhecimento administrativo imprescindível a todos aqueles que exercem cargo de direção. Acresce, ainda, que boa parte do trabalho de coordenação e orientação pedagógica é de sua competência, concorrendo para que a ação do professor se exerça de modo criador, estimulando-o e esclarecendo-o quanto ao desenvolvimento do currículo do pré-escolar, proporcionando material de estudo, incentivando com ele o rendimento dos alunos — daí a necessidade de, além da qualificação comum a um diretor de escola de 1º e 2º graus, possuir especialização e experiência em educação pré-escolar.

Conclusão do Voto

À vista do exposto, concluímos: o diretor de estabelecimento que atenda ao pré-escolar deverá possuir, para bem desempenhar sua tarefa, especialização e experiência em educação pré-escolar. E, por analogia, ao que dispõe a Lei 5.692, embora esta se refira ao ensino de 1º e 2º graus, é recomendável que seja portador de habilitação específica em Administração Escolar. Nada impede, que a esses requisitos, outros venham a ser acrescentados, a critério dos sistemas de ensino, de acordo com suas peculiaridades.

Nestes termos, cremos deva ser respondida a consulta do Colendo Conselho de Educação do Estado de São Paulo.



Aproveitando a oportunidade, sugerimos que o MEC, diante da importância, hoje reconhecida por todos, do atendimento ao pré-escolar, constitua Grupo de Trabalho para elaborar anteprojeto de legislação específica, complementando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

III-CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus aprova o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 9 de maio de 1978 - *Terezinha Saraiva* —
Presidente e Relatora.

IV -DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação, acolhendo o Processo nº 60/78, originário da Câmara de Ensino de 1ºe 2º Graus, deliberou, por unanimidade, aprovar a conclusão da Câmara, tomada nos termos do Voto do Relator, respondendo consulta sobre a habilitação exigida para se ocupar a direção de uma escola de educação infantil, formulada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

XIII REUNIÃO CONJUNTA DOS CONSELHEIROS DE EDUCAÇÃO

Em harmonia com o seu programa de atividades estabelecido para o ano de 1976, o Conselho Federal de Educação fez realizar, no período de 31 de agosto a 1º de setembro, a XIII Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, a qual teve a participação de delegações de todos os Estados e de representantes de órgãos vinculados, direta ou indiretamente, à educação.

Os Conselheiros Maria Terezinha Tourinho Saraiva, Paulo Nathanael Pereira de Souza e Eurides Brito da Silva, constituídos em comissão Especial pela Portaria nº 154, de 15 de julho de 1976, do Sr. Presidente do Conselho Federal de Educação, organizaram a Reunião de forma proficiente, ensejando a obtenção de resultados dignos de registro, face à forma com que foram expostos os assuntos abordados e ao tratamento dispensado a cada um, sempre rotulados como importantes para o processo educacional atual e futuro.

Aberta pelo Presidente do Conselho Federal de Educação, a Reunião teve, na sua sessão de encerramento, a presença do Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Cultura, Senador Ney Braga que, usando da palavra, expressou a sua confiança nos trabalhos dos Conselheiros e os seus agradecimentos pela colaboração que vêm dando, com profunda dedicação, à progressão do sistema educacional.

Os pronunciamentos, os trabalhos apresentados e as conclusões do encontro, são aqui transcritos com o objetivo de dá-los a conhecer àqueles que se interessam pela nobre causa da Educação.

"A ANTECIPAÇÃO DO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO"

Conselheira Eurides Brito da Silva
Brasília, 31 de agosto de 1976

"... o tipo de "output" da escola depende grandemente de um simples "input": as características apresentadas pela criança quando de sua entrada na instituição escolar".

(Bane e Jencks — "The Schools and Equal Opportunity").

- I — Introdução
- II - Fatores que interferem na aprendizagem
- III — A antecipação à obrigatoriedade escolar como educação compensatória
- IV — Atendimento ao pré-escolar carente
- V-A educação compensatória e o papel dos Conselhos de Educação VI
- Bibliografia

I — Introdução

Na busca da universalização do antigo ensino primário e hoje do ensino de 1º grau, o esforço empreendido por nosso País, nos últimos anos, tem produzido resultados dos mais satisfatórios. A meta quantitativa de 80% de escolarização na faixa etária de 7 a 14 anos, prevista no I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, foi alcançada. Perseguindo a meta da efetivação do cumprimento da obrigatoriedade escolar, o II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975/1979) prevê, ao final do período, o atingimento de 90% de escolarização na mesma faixa etária. Se forem mantidas as estratégias integradas de ação ultimamente adotadas, podemos vislumbrar a concretização desse ideal a curto prazo.

Se por um lado a batalha da universalização do ensino de 1º grau vem sendo vencida progressivamente, por outro, perduram ainda, complexos problemas relacionados com o atendimento educacional da criança nas primeiras idades, e que preocupam grandemente os educadores brasileiros. Preocupação essa, que reflete a relevância que tais problemas vêm merecendo no campo da pesquisa em âmbito internacional. Tais pesquisas, aliás, revelam uma tendência para abordagem multidisciplinar. Educadores, psicólogos, antropólogos e outros especia-

listas têm contribuído com vasta literatura, para evidenciar que os primeiros anos de vida da criança representam a fase de mais intenso crescimento físico e mental, daí porque ser de suma importância proporcionar-lhe atendimento adequado nos seus primeiros anos de vida.

Nessa linha de pensamento, a melhor síntese que conhecemos tratando do estado atual dos estudos sobre as implicações da política educacional do atendimento à criança pré-escolar, é um recente trabalho de M. Selowsky preparado para um seminário interno do BIRD. Partindo de uma abordagem econômica — a da importância da educação pré-escolar como investimento em capital humano — o autor desenvolve o tema de tal modo a abranger suas múltiplas perspectivas interdisciplinares.

Focalizando a importância desse tipo de investimento, ele apóia a sua análise no seguinte conjunto de evidência:

"1. A aceleração da taxa de matrículas em escolas primárias nos países menos desenvolvidos é e será caracterizada pelo aumento do número de crianças oriundas de famílias de baixa renda. Em outras palavras, a proporção de crianças de famílias de baixa renda no sistema de escolarização elementar crescerá com o tempo.

2. Há uma crescente evidência empírica mostrando que as crianças provenientes de segmentos pobres da população em países em desenvolvimento, tem um mais baixo rendimento em qualquer tipo de teste mental, quando comparados para controle, com grupos provenientes de famílias de alta renda. Grande parte dessa evidência tem sido gerada por estudos médicos, que visaram destacar o efeito da subnutrição infantil no desenvolvimento mental (Monckberg, 1967; Kardonsky, 1971; Robles, 1971 e Robles 1959).

3. A recente literatura no campo da educação e da psicologia sugerem que, embora a hereditariedade explique uma importante fração do escore de inteligência da criança (Jensen, 1969), o ambiente é ainda crucial nessa explicação (Jencks 1972), e, particularmente verdadeiro, quando se trata do ambiente dos primeiros anos de vida (Bloom, 1964).

4. Há uma crescente literatura no campo médico tentando mostrar que a carência de proteína na infância — um fenômeno que caracteriza uma grande fração de crianças em países em desenvolvimento (Ver levantamentos de Woodruff, 1966; Revellee Frisch, 1969; Frisen, 1966; Gusman, 1967) — afetam adversamente o desenvolvimento mental bem como as atividades psicomotoras das crianças (Berg, 1973; Craviotto e De Licarde, 1973)".

As considerações transcritas, resumindo estudos multidisciplinares, permitem inferir que os fatores que interferem no desenvolvimento mental da criança — e conseqüentemente no seu desempenho escolar — não podem ser ignorados pelos responsáveis pela política nacional de desenvolvimento sócio-econômico.

No caso brasileiro, considere-se, a propósito, o significado dos seguintes dados:

— De acordo com fontes oficiais, 3 milhões de crianças completam anualmente no Brasil, 7 anos, ou seja, a idade de entrada compulsória na escola. Para termos uma idéia da magnitude do contingente de crianças carentes, consideremos que dos 3 milhões, "aproximadamente a metade é de crianças oriundas de camada social menos favorecida, a qual, segundo critério oficial, corresponde às famílias que percebem de zero a dois salários-mínimos (MEC/DEF — Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil)".

— Pesquisa feita por Ana Maria Poppovic (1975), em São Paulo e Brasília, demonstrou que as crianças de nível sócio-econômico baixo, tinham dois anos de atraso na capacidade mental em relação a crianças de nível sócio-econômico alto, e que as diferenças se mostravam progressivamente maiores, na proporção direta da idade. Assim, aos quatro anos elas apresentavam, em média, 19,5 pontos de atraso na escala de testes utilizados; aos cinco anos, o atraso se elevava para 24,7 pontos e aos 6 anos a diferença subia para 37,5 pontos. Em média, as crianças de ambientes carentes, estavam, aos 6 anos, dois anos inferiorizadas no seu desenvolvimento psicossocial e cognitivo, em relação aos padrões considerados normais para as crianças de classe média alta.

Esse tipo de retardo poderia ser a explicação para a alta taxa de repetência sobretudo na 1ª série do 1º grau. O fenômeno da repetência, segundo o Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura, é dos mais sérios. Em 1972, 23,5% do efetivo discente da 1ª série, no Brasil, constituía a taxa de repetência, representando em números absolutos, 1.441.813 alunos que ocupavam pela segunda ou terceira vez a mesma vaga nessa série. Essa taxa vem-se alterando muito lentamente através dos anos, pois, segundo a mesma fonte, em 1965, era de 26,33%. Por outro lado, a taxa média de reprovação na 1ª série, entre 1965 e 1972 foi de 26,09%. Parece evidente que solução para problema de tal envergadura, teria que considerar não só as causas inerentes ao processo didático, mas também aquelas outras que transcendem o âmbito da escola, por se situarem na esfera dos fatores sócio-econômicos.

A problemática que estamos tentando delinear, tem implicações com o problema da antecipação da obrigatoriedade escolar. Portanto, a questão essencial que desejamos colocar como foco desta conferência é:

Que política podem os Conselhos de Educação propor relativamente à antecipação da obrigatoriedade escolar, considerados os aspectos aqui abordados°

É o que tentaremos responder.

II — Fatores que interferem na aprendizagem

Dentre os múltiplos fatores que interferem no desempenho escolar das crianças, alguns que extrapolam a ação educativa "stricto sensu", envolvem maiores dificuldades no equacionamento de uma política educacional compatível com as diretrizes do projeto nacional de desenvolvimento, motivo que justifica concentrarmos neles nossa atenção. Não deixamos de reconhecer, no entanto, a relevância daqueles outros, essencialmente relacionados com o processo didático.

De acordo com o critério adotado, trataremos sucintamente das implicações político-educacionais de três ordens de variáveis: nutrição higiene-saúde e ambiente familiar.

Numa referência aos problemas de subnutrição e suas conseqüências, READ (1971) afirma, apoiando-se em pesquisas feitas nos últimos 15 anos, que as deficiências nutricionais não só retardam o crescimento físico como também afetam negativamente o comportamento da criança e o desenvolvimento de seu intelecto. Cita ainda, estudos realizados no Chile demonstrando que crianças mortas no primeiro ano de vida em conseqüência de desnutrição, apresentaram um número de células cerebrais significativamente menor que o de crianças bem nutridas mortas em acidentes. Na conclusão de seu estudo, afirma que tanto a fome como a subnutrição reduzem fortemente a capacidade de aprender e interferem na relação da criança com seus companheiros e professores.

Breckenridge e Vincent (1973) mostram que em todo o mundo há crianças tão pobremente alimentadas durante seus primeiros anos de crescimento, que se tornam definitivamente impossibilitadas de alcançar um crescimento normal.

Por outro lado, segundo relatórios da UNICEF, as crianças que passam por privações alimentares, já entram na escola em condições desvantajosas para a aprendizagem. Entretanto, quando refeições suplementares, nutricionalmente equilibradas, lhes são proporcionadas regularmente, elas podem melhorar consideravelmente seu desempenho.

No Brasil, estudos da Coordenação da Proteção Materno-infantil do Ministério da Saúde, citados no Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar (MEC/DEF, 1975) informam que "a desnutrição protéico-calórica, as anemias nutricionais por carência de ferro, ácido fólico e vitamina B12, o bócio e o cretinismo endêmico e a hipovitaminose A são alguns dos graves problemas de saúde das crianças pré-escolares dos ambientes de baixo nível sócio-econômico, e provocam deficiências orgânicas da mais variada natureza, como problemas dentários, raquitismo, anemia, verminose, tuberculose, deficiências visuais e auditivas decorrentes de infecções crônicas".

Ainda que consideremos os grandes progressos feitos no campo da saúde, as condições apontadas ainda constituem grave problema, particularmente na camada populacional economicamente menos favorecida. Em numerosas áreas, o atendimento médico é muito precário ou

inexistente. Por vezes faltam as condições sanitárias mínimas para prevenir ou reduzir a incidência de doenças. A alimentação não atende as necessidades orgânicas do desenvolvimento infantil, por desequilíbrio dos componentes nutritivos. como acentua Ofélia Boisson Cardoso em trabalho não muito recente, mas infelizmente ainda atual: "As crianças que afluem em demanda da matrícula na 1ª série, mal começaram a viver; é triste imaginá-las a carregar num corpo, que deveria ser perfeito, qual máquina nova, as misérias que afligem e torturam a humanidade. Parece-nos uma injustiça e bem sabemos, nós que temos vivido dia a dia no trabalho com esses infelizes, as conseqüências desastrosas da sífilis, das anemias, verminose, raquitismo, adenopatias, pré-tuber-culoses e todos os lastimáveis efeitos da desnutrição; bem conhecemos o ar dorido e ausente, a expressão vaga e estereotipada dos que não se podem interessar pelas atividades de classe; dão-nos idéia de já terem vivido uma existência de sofrimentos".

Sabendo-se quanto as condições de saúde da criança têm significativo efeito em seu rendimento escolar, nunca será excessivo sublinhar a importância e a necessidade dos programas de higiene e saúde destinados à população infantil.

Outro fator que exerce notória influência no desempenho escolar da criança, é o ambiente familiar. como registra Akers (1972), em nenhuma outra fase de sua vida, a pessoa é tão susceptível e pronta a responder às influências do ambiente com o qual aumenta e expande seu conhecimento, como nos primeiros anos de vida. As influências de um ambiente familiar desfavorável, podem estender efeitos negativos à sua inteligência, sua motivação, sua habilidade para aprender, seu conceito de si próprio, suas relações com os outros e até sua saúde futura.

A criança, continua Akers, está aprendendo em cada momento de sua vida. Dependendo dos estímulos a que está sujeita, pode tornar-se ativa ou mesmo agressiva. E, sob outras condições, pode assumir um papel passivo. Ela está descobrindo quem ela é e porque é. Está descobrindo o que outras pessoas sentem por ela e o que essas pessoas esperam dela. Está constantemente investigando para entender o mundo de coisas e de pessoas que a rodeiam e para determinar qual é seu próprio papel na fase altamente complexa que atravessa.

É ponto pacífico que a missão de orientar a formação do sistema de valores da criança, compete à família com o concurso da escola e da comunidade. No entanto, a participação crescente da mulher na força do trabalho e o frequente despreparo dos pais para exercer plenamente seu papel, tem levado a família a transferir gradualmente à escola, suas próprias responsabilidades em relação a parte que lhe é própria na educação dos filhos. Impõe-se, todavia, uma harmonização e entrosamento nos esforços desenvolvidos pelo binômio Lar x Escola.

Para tanto, nenhum projeto ou campanha de proteção à infância, deveria prescindir da participação dos pais, sendo até aconselhável, sempre que possível, a programação simultânea da educação de pais e filhos.

Estudando o problema da escolarização e igualdade de oportunidades, Bane e Jencks (1972), constataram que as crianças parecem ser mais influenciadas pelo ambiente do lar que pelo da escola. Elas são também fortemente influenciadas pelo que acontece nas ruas e pela televisão. Concluem, também, que a privação afetiva e cultural a que são submetidas, tem poderoso efeito no seu desempenho escolar, e mais, na sua vida adulta. Dizem eles: "É verdade que as escolas tem "inputs" e "outputs" e que um dos seus propósitos é tomar o indivíduo (isto é, a criança) como "matéria-prima" e convertê-la, afinal em algo mais útil (isto é, adultos preparados para a força do trabalho). Nossa pesquisa sugere, no entanto, que o tipo de "output" da escola depende grandemente de um simples "input": as características apresentadas pela criança quando de sua entrada na escola".

A criança desajustada não tem condições para aprender. Não se pode esperar dela reações normais ou equilíbrio psíquico. Embora não se possa ainda fazer uma delimitação exata das influências genéticas e das do ambiente, na aprendizagem da criança, pode-se afirmar, com base em numerosas investigações, quer no Brasil como no exterior, que a determinação do comportamento social e a miséria orgânica têm enorme influência na aprendizagem.

Em conclusão, as privações de natureza culturais, nutricionais, de segurança, de oportunidade de aprender e de edificar um sistema de

valores, são geradoras de personalidades socialmente desajustadas ou limitadas, na plena expressão de suas potencialidades.

III —A antecipação à obrigatoriedade escolar como educação compensatória

Ao estabelecer sete anos como idade-base para o ingresso na escola de 1º grau, a legislação brasileira foi coerente com o consenso mundialmente estabelecido quanto ao início da escolarização formal. Não se exclui, todavia, a possibilidade de ser esse ingresso antecipado, considerados os fatores e realidades prevalentes em cada sistema. Assim é que, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, prescreve no artigo 19 e respectivos parágrafos:

Art. 19 - Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de 7 anos.

§ 1º — As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de 1º grau de alunos com menos de sete anos de idade;

§ 2º - Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Ao dispor sobre a matrícula na 1ª série do 1º grau, diversos sistemas têm considerado a possibilidade dessa antecipação, permitindo, após o atendimento da clientela de 7 anos, a matrícula de candidatos que, embora não tenham atingido essa idade, demonstrem maturidade para acompanhar a programação didática prevista para a 1ª série. Sem dúvida, esta é uma interpretação legítima do dispositivo legal, mas não é exclusiva. De um modo geral, esse critério de antecipação não atende as crianças oriundas das camadas menos favorecidas economicamente.

Se são válidos os estudos e pesquisas que mencionamos — e nada indica o contrário — essas crianças estariam mais distanciadas das condições tidas como satisfatórias, para antecipação do processo de escolarização formal.

Considere-se por outro lado que a maioria das instituições especializadas em educação pré-escolar pertencem à iniciativa privada, sendo por isso, também, inacessíveis à clientela pobre. Desse modo, além de lhes serem negadas a diversificação das oportunidades que caracterizam o chamado "currículo oculto" que tem as crianças de classe média e alta, e que exercem significativa influência no desempenho escolar, também lhes são inacessíveis as oportunidades oficiais de uma escolarização adequada às suas carências específicas. Daí ocorrer-nos defender que uma outra interpretação pode e deve ser dada à antecipação da obrigatoriedade escolar, prevista no § 1º do artigo 19 da Lei 5.692/71: a educação compensatória para a criança marginalizada social e culturalmente.

Através de uma ação solidária — envolvendo governo, família, comunidade — para a execução de programações especiais, onde fossem utilizadas todas as disponibilidades desses setores, contribuiríamos para minimizar as acentuadas diferenças de oportunidade, que distinguem as crianças já no seu primeiro ano escolar. Diferenças que vão desde o desenvolvimento físico até o universo vocabular. Essas crianças, no entanto, na competição que é travada na escola com as demais, desde o primeiro dia escolar, estão sujeitas à mesma programação e aos mesmos critérios de aferição de aprendizagem.

Faz sentido lembrar aqui uma colocação de Tyler (1967), ressaltando que as crianças ingressam na escola com habilidades diferentes e que estarão numa situação de desigualdade de oportunidades educacionais até que a significação, o estímulo e as condições de aprendizagem sejam, na medida do possível, deliberadamente niveladas pela escola.

Para que os programas de atendimento ao pré-escolar carente possam ser considerados uma forma de antecipar a obrigatoriedade escolar com o caráter de educação compensatória, distinta da oferta antecipada da 1ª série do 1º grau, defrontar-nos-emos, de início, com o problema de encontrar suporte legal para a aplicação de recursos financeiros, nesse tipo de programa educacional. O Conselheiro Paulo Nathanael, deste Conselho Federal de Educação, não vê, todavia, restrições de natureza legal para a aplicação de recursos destinados ao

ensino de 1º grau, em projetos de educação compensatória. Em comunicação feita na XII Reunião Conjunta de Conselhos de Educação, realizada em Brasília, em setembro de 1975, assim se pronunciou: "uma solução imediata, que se impõe desde logo à atenção dos governantes e educadores, até porque para ela há cobertura legal, é a elaboração e a implantação de projetos que visem a amearhar crianças de 6 anos para um programa de prontidão, a ser desenvolvido nas escolas de 1º grau. O § 2º do artigo 19 da Lei nº 5.692/71 abre caminho para um esforço nesse sentido. É a própria escolarização antecipada de um ano, o que possibilitará uma certa recuperação da criança carenciada e poderá ser custeado com as próprias verbas reservadas ao ensino de 1º grau, pelos mandamentos constitucionais".

A abertura que esse pronunciamento nos oferece, está a sugerir o estudo pelos órgãos governamentais competentes quanto à forma e fontes de financiamento para essa modalidade de assistência à criança.

É oportuno sublinhar que a posição do ilustre Conselheiro é consistente com a dos estudos de Marcelo Selowsky, anteriormente citado, quando este enfatiza a importância dos programas de educação compensatória como investimento em capital humano.

Acentuemos esta tese fundamental: investir no desenvolvimento biopsicológico da criança desde as primeiras idades constitui uma política de um alcance pelo menos equivalente a dos demais programas governamentais de formação de recursos humanos. Isto porque, precisamente nessa etapa, conforme já vimos, se estabelecem os padrões de nível intelectual e de comportamento psicomotor afetivo e social.

Do ponto de vista intelectual, para mencionar apenas um aspecto, vale citar a conclusão das pesquisas de Bloom: "em termos de medida de inteligência na idade de 17 anos, pelo menos 20% desenvolveu-se até a idade de um ano, 50% até a idade de 4 anos, 80% até a idade de oito anos e 92% até a idade de treze anos".

Em torno do mesmo tema, a "Pesquisa do Nível Mental do Brasileiro" promovida em 1958 sob os auspícios do SENAC e do IBGE, revelou o baixo nível intelectual de grande parcela da população brasi-

leira, certamente decorrente da interveniência negativa dos fatores de nutrição, saúde e ambiente familiar na primeira e segunda infâncias.

Coloca-se, pois, como problema crucial em formação de recursos humanos o dilema: tentar preparar um indivíduo já em parte prejudicado em suas potencialidades, ou tratar, preventivamente, o mal em suas origens°

Se bem que esta segunda opção pareça, obviamente, a mais eficaz, não se podem minimizar as limitações impostas pela escassez de recursos para programa de tal magnitude. Não obstante essa ressalva, o problema não pode ser mais ignorado, nem retardada a implantação de um plano integrado de atendimento à criança carente, o qual, embora ajustado realisticamente a um critério de investimentos progressivos, deve ser atacado através da alocação de recursos capazes de lograr resultados de significativo impacto.

O Conselho Federal de Educação, sensibilizado pelo significado e alcance de uma tal política, já assumiu, oficialmente, uma posição nesse rumo. Procurando equacionar o problema do custeio da educação compensatória para o pré-escolar carente, entendeu este Colegiado, acolhendo o voto do Relator, Conselheiro Paulo Nathanael, que:

1 - enquanto não se eliminar a principal causa da reprovação maciça que se observa nas primeiras séries do ensino brasileiro de 1° grau, causa essa que reside na falta de prontidão para a aprendizagem de que sofrem as crianças advindas das camadas menos privilegiadas da população, não será cumprido inteiramente no Brasil, o mandamento constitucional de igualdade de oportunidades educacionais.

2 — a forma de proceder-se a essa eliminação consiste no estímulo à implantação de programa de prontidão para a escolaridade a nível de Estado e Município;

3 - esses programas que devem atingir principalmente as crianças com menos de 7 anos de idade, que portam carências de várias naturezas, **poderão ser tidos como parte integrante do ensino de 1º grau**, por expressarem um ensino primário no contexto do ensino primário;

térios, bem como os organismos estaduais envolvidos com a problemática do pré-escolar. Buscase com isso um entrosamento para racionalização dos esforços e dos recursos disponíveis. como uma das realizações dessa Coordenação, além dos Encontros e Seminários que tem promovido visando a uma melhor articulação e sensibilização das instituições que estão envolvidas com a matéria, foi publicado recentemente o "Diagnóstico da Educação Pré-Escolar no Brasil", importante estudo em que são abordados aspectos gerais dessa clientela, quer quanto à sua característica, quer quanto à ação que é desenvolvida no Brasil, visando a assisti-la. Esse estudo, pelo seu valor informativo, merece ser lido por todos quanto estão ligados direta ou indiretamente a programas que envolvam o pré-escolar.

É o início de um trabalho conjugado dos diversos setores, na busca de maior eficácia no atendimento à infância.

Pelo que vimos presenciando na maioria dos sistemas de ensino, nesses últimos tempos, podemos antecipar a diminuição das desigualdades tão flagrantes que separam as crianças quando de sua entrada na escola. À guisa de exemplificação, apresentamos em anexo, dois relatos sobre experiências que vêm sendo desenvolvidas no Distrito Federal e no Município do Rio de Janeiro, destacadas entre muitas outras que vêm sendo realizadas por todo o Brasil, e objetivando o atendimento ao pré-escolar carente. Em ambas, nota-se o cuidado de propiciar atendimento integrado à criança, visando o seu desenvolvimento biopsicossocial, além de dotá-la de uma certa prontidão para o seu ingresso no ensino de 1º grau, com maiores possibilidades de sucesso.

V-A educação compensatória e o papel dos Conselhos de Educação

A análise que tentamos fazer até aqui, em torno de uma série de fatores que afetam a aprendizagem da criança, conduziram-nos à conclusão de que a antecipação da obrigatoriedade escolar poderia, com vantagens, ser entendida, prioritariamente, como educação compensatória. Permitiu-nos, também, levantar a tese de que esta educação compensatória deve ajustar-se a uma política global de investimento na promoção de recursos humanos, defendida pelo II Plano Nacional de

Desenvolvimento, desenvolvida através das decisões do Conselho Nacional de Desenvolvimento, e, tornada operacional pela atuação do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (F.A.S.).

A difusão e a concretização deste conceito de educação compensatória, está a requerer a definição de princípios orientadores e de diretrizes práticas que, a nosso ver, cabe aos sistemas educacionais consolidar sob a liderança de seus órgãos normativos — os Conselhos de Educação.

O próprio desenvolvimento do tema sugeriu-nos princípios e diretrizes que poderiam constituir ponto de partida para reflexão e ulterior definição de uma estratégia de antecipação da escolaridade como educação compensatória.

Destacáremos como princípios diretores:

— a necessidade da pesquisa interdisciplinar em torno dos fatores que afetam o comportamento e o desempenho do pré-escolar e do aluno de 1º grau;

— a conveniência de uma abordagem integrada dos problemas da criança, abrangendo além da consideração dos aspectos pedagógicos, os de nutrição, higiene, saúde, educação dos pais e assistência social às famílias.

— a prioridade que se impõe no atendimento a criança carente;

— o enfoque de investimento em capital humano na política de implantação e expansão da educação compensatória.

— o caráter de prioridade que devem merecer os programas de educação compensatória, no contexto dos planos de desenvolvimento nacional, estaduais, regionais e locais.

Vale lembrar, nesta oportunidade, a necessidade de se dar apoio a algumas diretrizes de caráter político, contidas num documento escassamente conhecido: o Programa de Atendimento Integrado ao Pré-Esco-

lar, elaborado sob o patrocínio de um convênio UNICEF — Universidade de Brasília, sob a coordenação do Professor Theodolindo Cerdeira.

Ressaltamos, portanto, sem esgotar a ampla gama de soluções que esse documento oferece, as seguintes:

— os órgãos setoriais da administração pública diretamente relacionados com as várias modalidades de atendimento às crianças, deveriam articular-se, constituindo gerências intersetoriais dos projetos.

— prioridade deveria ser dada às zonas periféricas das grandes cidades onde são acentuados os problemas da pobreza e suas consequências.

— a educação não-formal dos pais realizada concomitantemente com o atendimento às crianças, é um requisito essencial para a consolidação dos resultados esperados nesse tipo de programa;

— o atendimento ao pré-escolar carente objetivará diretamente a criança na faixa dos 5 e 6 anos, através de unidades educativas específicas e, indiretamente, a família, através da assistência social, nutricional e de saúde;

— o assessoramento técnico de entidades internacionais com larga experiência no campo da educação compensatória é também desejável;

— o treinamento de recursos humanos especializados é condição fundamental de um sucesso de um programa dessa envergadura e significado social.

Estes são, senhores Conselheiros, alguns aspectos de tão complexa questão, que selecionamos para apresentar no início deste XIII Encontro do Conselho Federal de Educação, com os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. E por que? A resposta está num dos poemas da saudosa Gabriela Mistral, e, que deixamos como mensagem:

SEU NOME É HOJE

- cometemos muitos erros e muitas faltas, mas nosso pior crime é abandonar as crianças, negligenciar a fonte da vida.

Muitas coisas que necessitamos podem esperar.

- A criança não.
- Este é o tempo em que seus ossos estão se formando, seu sangue está sendo feito e seus sentidos estão se desenvolvendo.
- Para ela não podemos responder:
"AMANHÃ"!
- Seu nome é "HOJE"!

VI - BIBLIOGRAFIA

1. CARDOSO. Ofélia B. - O problema da repetência na escola primária. Rev. Bras. **Est.** Pedag. n°. 35. Jan/Abril. 1949
2. CHILDREN OF THE DEVELOPING COUNTRIES - Um relatório da UNICEF. The World Publishing company, 1963.
3. DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DA EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR NO BRASIL -Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1975.
4. EARLY CHILDHOOD EDUCATION - National Society for the Study of Education, Chicago, yearbook. 1972.
5. EDUCATING THE YOUNG PEOPLE OF THE WORLD. Association for Supervision and Curriculum Development. NEA, Washington. D.C. 1970.
6. GALL. Meredith D. e WARD. Beatrice A - CRITICAL ISSUES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. Little. Brown and company. Boston. 1975.
7. Pareceres 2.018/74, 1.600/75. 2.521/75 e Indicação 45/74 do Conselho Federal de Educação.
8. PROGRAMA DE ATENDIMENTO INTEGRADO AO PRÉ-ESCOLAR (documento mimeografado).
9. SELOWSKY. Marcelo - A note on Pre-School Age Investment in Human Capital (documento mimeografado).
10. THE UNSTUDIED CURRICULUM; ITS IMPACT ON CHILDREN. Association for Supervision and Curriculum Development. NEA. Washington. D.C. 1970.

SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

Subsecretária de Ensino Regular

- ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA

Coordenadora de Educação Pré-Escolar

- STELA MARIA NASPOLINI

Organização:

- IARA LAYDNER DA ROCHA
- LAIS GUERRA MACHADO

Revisão:

- ANA MARIA MARINHO FRANÇA

da Coordenadoria de Legislação e Normas.



Composição e Impressão

SAN - ARTES GRÁFICAS LTDA
CLS-414 - Bl. C - Lj. 09/15 - Brasília-DF
Fones: 243-0206 - 243-3906

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)