

CIBEC/INEP



B0010622

os para o estudo násio polivalente

.1



.5
3s

MEC-EPEM DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SUBSÍDIOS PARA O ESTUDO DO
GINÁSIO POLIVALENTE /

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO - EPEM.

ÍNDICE

	Pág.
Apresentação	5
1. A escola secundária em transformação	
Anísio Teixeira	7
2. Princípios da educação de grau médio na Lei de Diretrizes e Bases	
Newton Sucupira.....	27
3. Articulação da escola média com a superior	
Valnir Chagas	53
4. Ginásio Orientado para o Trabalho (Ginásio Polivalente)	
Gildásio Amado	83
5. Pequena bibliografia para estudo do ensino médio ...	95

APRESENTAÇÃO

Reúnem-se nesta publicação alguns trabalhos relativos ao ensino médio, que trazem contribuições de grande interesse ao estudo do imperativo e dos fundamentos de sua renovação com vistas a harmonizá-lo com as mudanças sociais e econômicas do país.

Os trabalhos incluídos foram selecionados pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio, dentre alguns dos mais indicados para servirem de material de estudo e discussão em seminários e cursos de treinamento de professores, diretores e pessoal técnico para o Ginásio Polivalente ou Ginásio Orientado para o Trabalho.

De imediato, o material se destina ao treinamento de pessoal para os ginásios a serem criados pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio a ser financiado com recursos conjuntos de um empréstimo americano, do Governo federal e de quatro Estados.

De acordo com esse programa, deverão ser construídos em todo o país cerca de 300 ginásios, aos quais se procurará dar uma organização moderna, dotados como serão eles de instalações específicas para o ensino de Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Educação para o Lar e, em alguns casos, Técnicas Agrícolas. O programa compreende ainda a criação, em fase posterior, de alguns colégios-pilôto, também do tipo polivalente ou compreensivo.

Além da construção de prédios adequados e devidamente equipados, os quais incluirão ainda bibliotecas e laboratórios modernos, o programa prevê que essas escolas sejam providas de professores qualificados, isto é, licenciados por Faculdade de Filosofia ou de Educação, ou, na medida da falta destes, de professores submetidos a treinamento especial, mais rápido, nas próprias Faculdades mencionadas.

No caso das atividades vocacionais, o treinamento de professores será feito nos Centros de Betim (Minas Gerais) e São

Paulo, e noutras instituições que a Diretoria do, Ensino Secundário anteriormente criou ou mobilizou, e já capitalizaram alguma experiência nesse campo de atividade.

As recomendações mais atualizadas sobre preparo de professores insistem em que êle não deve envolver apenas o conteúdo e as técnicas de ensino, mas deve incluir também a motivação do futuro educador no sentido de formular uma filosofia adequada do seu papel e da função da escola no contexto sócio-econômico presente.

É a este fim que se deseja sirva o material aqui reunido, e para isto seu conteúdo deve ser utilizado não como se constituísse uma doutrina a ser passivamente aceita, mas como um estímulo à reflexão e à discussão.

Na esperança de que esse objetivo seja alcançado, e, conseqüentemente, o material estimule os professores das escolas polivalentes a um contínuo aprofundamento das questões tratadas, juntou-se ao final uma pequena relação de livros e artigos para eventual leitura suplementar.

Rio de Janeiro, maio de 1969.

1

A ESCOLA SECUNDÁRIA EM TRANSFORMAÇÃO *

ANÍSIO TEIXEIRA

A escola secundária brasileira sempre foi, no passado, uma escola preparatória. Preparava os candidatos ao ensino superior; como escola de "preparatórios", tinha objetivos determinados e uma clientela determinada. A clientela era a que se destinava ao ensino superior; e os objetivos, os de fornecer o que, na época, se chamava de cultura geral. Tal escola secundária, como aliás a escola secundária de todo o mundo, sendo preparatória para o ensino superior, não visava dar nenhuma educação específica para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas, simplesmente, ministrar uma educação literária, que era toda a educação que a esse tempo se conhecia.

Hoje, não se desconhece que há três tipos de educação: podemos dar, na escola, uma educação literária, uma educação científica, ou uma educação técnica.

Mas, a educação literária era a única educação existente no mundo, até, pelo menos, o século XVII. Até então, em todo o mundo, a única forma de alguém se educar consistia em buscar apropriar-se dos grandes documentos da cultura literária. Eram os grandes livros da literatura grega, os grandes livros da literatura romana, nos quais a ciência era apenas um balbuciar de ciência, que resumiam os conhecimentos existentes até a época. O conhecimento das línguas clássicas, portanto, e dos monumentos que os seus melhores conhecedores puderam escrever, monumentos artísticos ou monumentos de pensamento, representavam a cultura da época. De maneira que, até então, para um homem se reputar completamente educado, teria de entrar na

Conferência pronunciada em 1953, por ocasião de um estágio para inspetores de ensino secundário. Foram excluídos os parágrafos iniciais, de conteúdo meramente circunstancial.

posse da cultura em livros, e em livros geralmente anteriores à sua época.

Toda a educação consistia em levar o homem a se familiarizar com os grandes documentos literários da cultura grega e da cultura latina, e com os comentários sobre tais culturas, não havendo nenhuma expressão de cultura atual, local ou nacional.

Falar-se em cultura e falar-se em humanidades era falar nesse apropriar-se da obra literária antiga e anterior à vida contemporânea do histórico em curso. A escola, até a época a que remontamos, não resolvia nenhum problema presente; os homens se cultivavam para ficar de posse de uma herança literária da humanidade e se fazerem os seus apreciadores e os seus comentadores ou continuadores.

Somente a partir do século XVII, podemos falar em uma cultura própria da época. Vale lembrar que, em rigor, podemos datar a ciência de Descartes. O que havia antes, era começo, relativamente insignificante, e, sobretudo, sem nenhum reflexo sobre a vida prática dos homens.

Vejam bem que a cultura não visava a resolver nenhum problema de produção econômica, nem resolver nenhum problema material ou prático da vida corrente. A escola cultivava certas pessoas, transmitindo-lhes a herança intelectual da espécie, herança que estava consubstanciada em certos grandes livros. Era esta a chamada educação humanística. Conhecer a cultura grega e a cultura romana importava ser educado nas humanidades. Tais "humanidades" produziam o que se chamava o homem livre; a educação liberal, quer dizer, a educação pela qual o homem, tomando conhecimento de todas as conquistas intelectuais dos antigos, se fazia um homem livre, isto é, um homem com o poder que a sabedoria antiga até então dava aos seus portadores.

Ora, a sabedoria antiga, apesar de toda a sua extrema importância, desenvolveu-se e vem-se desenvolvendo em toda a humanidade, até os nossos dias; mas, sobretudo, vem-se desenvolvendo, a partir do século XVII, no sentido de se fazer uma cultura científica e depois técnica. A escola, entretanto, continuou no seu hábito de transmitir uma cultura pretérita, só do passado ...

Ainda no século XIX, um país como a França conserva a educação secundária de tipo humanístico, destinada a transmitir

aos seus alunos a cultura greco-romana, a cultura chamada clássica, porque esta é que seria a cultura formadora, ignorando as outras culturas que se vinham elaborando, desde o século XVII, e que, resultado de transformações da sociedade, por seu turno, estavam começando a transformar acentuadamente a vida humana.

Ao findar o século XIX, é que surge uma certa inquietação e se começa a perceber que tal educação já não atendia aos problemas contemporâneos. Cultura, sobretudo do século XIX até os nossos dias, não podia ser apenas o conhecimento de coisas existentes em livros de uma cultura passada. A cultura da época, a cultura contemporânea, predominantemente científica e técnica, e, quando literária, constituída por grandes documentos literários da fase histórica em curso, tem de ser o objetivo da escola, pois agora já temos a nossa própria civilização com a sua literatura, a sua ciência e as suas técnicas.

E se analisarmos desde o fim do século XIX, mais profundamente, o problema da educação adequada ao nosso tempo, verificaremos que a educação técnica, e não a literária ou mesmo a científica, é que deveria ser a educação comum a todos os homens. A literária já é uma especialidade, a científica ainda, outra especialidade, e a técnica é que passa a ser a educação generalizada, necessária a todos e que todos devem possuir.

Aliás, — e aqui destaco — seja a educação predominantemente literária, seja a científica ou a técnica, todas elas, em rigor, participam dos três aspectos da educação.

Ninguém adquire — para só considerar a mais tradicional — uma educação literária, se não adquire as técnicas do trabalho literário, que se baseiam nos aspectos científicos do conhecimento da língua e da literatura. Uma coisa é o primeiro deslumbramento com a literatura, em que se vive a fase de consumidor, encantado com as maravilhas que a literatura oferece, e outra coisa é a segunda fase, pela qual alguém se faz literato e conquista o pleno conhecimento da língua e da sua gramática. Este conhecimento é tão científico quanto qualquer outro conhecimento de ciência. Assim como, em ciência, teria de conhecer a gramática da ciência, em literatura, teria de conhecer a gramática da língua e da literatura, que constituem verdadeiro estudo científico. E para passar a ser um produtor em literatura, terá o estudante também de aprender as técnicas da literatura.

Com efeito, toda e qualquer educação, sabemos-lo hoje, é, fundamentalmente, técnica, embora tenha e deva ter sempre seus aspectos científicos e literários ou estéticos. Daí, também a impropriedade do conceito restrito de educação humanística, que herdamos da Idade Média. Como só existia, outrora, a educação literária, considerávamos a educação científica ou técnica como formas à parte, mecânicas e limitadas, de educação, sem a harmonia e o sentido integrador da educação literária. Hoje, toda a educação deve ser essencialmente técnica, com o enriquecimento do aspecto científico, quando pudermos ensinar o fundamento teórico das técnicas, e do aspecto literário ou estético, quando ensinarmos também o sentido humano das técnicas e lhes acrescentarmos essa dimensão imaginativa.

Em relação à educação secundária, em particular, quer isto dizer que, assim como no passado a identificávamos com a educação literária, hoje devemos identificá-la com a educação técnica. Na vida moderna, toda educação secundária, isto é, a educação que sucede à comum educação fundamental ou básica, elementar ou primária, deve ter em vista habilitar os seus alunos à posse de um instrumental de trabalho, seja no campo técnico, seja no campo científico, seja no campo literário. Mas, em todos esses três campos, cumpre que a educação cultive as três modalidades de uma verdadeira formação integral, ensinando as técnicas ou modos de fazer, as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência, e o lado estético imaginativo das mesmas técnicas, o que é arte e literatura, isto é, cultivo das formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas. Em cada um dos três campos, seja no da educação literária, seja no da científica ou seja no da técnica, há que seguir os três estágios de uma verdadeira formação humana contemporânea. E, neste sentido, todas as três educações serão educação humanística.

Até aqui, um lado da evolução da escola secundária. O outro lado da evolução está no fato de que, no curso da história, a escola secundária, que tinha por finalidade exclusiva preparar um pequeno grupo de "pessoas cultas" ou o dos "intelectuais", de trabalhadores da "elite", de literatos, a escola secundária, em virtude da evolução da própria civilização, passou a ser uma instituição absolutamente necessária, não já para a ilustração de alguns espíritos, não já para habilitar aquele grupo especializado de intelectuais, de trabalhadores de nível científico ou técnico ou

literário, mas para habilitar os homens a viver adequada e inteligentemente.

Com efeito, anteriormente, o trabalho e a produção estavam fora da escola. Somente com a civilização contemporânea, civilização que tem apenas 150, ou melhor, 100 anos, porque somente há 100 anos os resultados propriamente da ciência e dos laboratórios estão sendo aplicados à vida, é que a arte de viver passou a precisar de ser aprendida, e aprendida na escola.

Até 1850, podíamos em rigor dizer que a vida evolvia melhorando empiricamente as suas técnicas de produção, as suas técnicas de trabalho, mas sem sofrer nenhuma ação direta e patente da ciência. Esta, como obra intencional, formulada teoricamente pelos homens, não se aplicava à vida. Aplicou-se, entretanto, e mais e mais, a partir da máquina a vapor, e depois dessa aplicação da máquina a vapor foi que passamos sucessivamente a sofrer-lhe o impacto e a ver a vida modificada e alterada, cada vez mais, pelas tecnologias, pelas técnicas que decorriam do conhecimento elaborado pelo homem, dos seus conhecimentos teóricos e científicos.

Ora, é esta civilização tecnológica, esta civilização de aplicações de ciência, cada vez mais numerosas e em ritmo acelerado, é ela que está transformando toda a nossa vida, transformando nossos métodos de alimentação, nossos métodos de vestir, nossos métodos de residir, nossos métodos de comportamento, criando condições novas para a nossa própria evolução pessoal. E é esta nova civilização que passou a exigir, para todos os indivíduos, não um mínimo de educação escolar, mas uma educação escolar suficientemente desenvolvida para nos permitir viver e compreender as novas complexidades da vida.

Não se trata mais — note-se bem — de educação pura e simples, que desta sempre a humanidade precisou; mas de educação escolar, isto é, educação que se recebe especialmente, numa instituição especial, chamada escola. Anteriormente à nossa época, o homem se educava para a vida, vivendo, e ia à escola aprender certas técnicas de que precisava, ou para a profissão, ou para a ilustração. Do século XIX em diante, começa a surgir a necessidade absoluta de educação escolar para todos.

O Estado, então, assume a responsabilidade do processo educativo escolar, que a humanidade havia, desde os tempos

mais remotos, considerado um processo altamente especializado para algumas pessoas, e cria a escola primária compulsória, obrigatória para todos. Esta escola primária é uma escola que dá aquele mínimo que o Estado pode pagar de Educação, mas, como é uma educação para todos, já não é a educação puramente intelectual, já não é uma educação especializada, científica, literária ou técnica, mas é a educação comum de que qualquer pessoa precisa para poder viver.

Uma educação desse tipo, desde o início adotou certos aspectos práticos. Não era, pura e simplesmente, uma réplica elementar da escola tradicional e convencional, a ensinar coisas abstratas ou de outra época. A escola primária nasce, assim, com um pouco de preocupação pela realidade ambiente, ao lado da escola secundária tradicional, intelectualista e livresca, distanciada da vida do contemporâneo e das necessidades práticas da existência. Porque, como já acentuei, a escola tradicional visava à aquisição de uma cultura anterior à sua época, cultura que se assimilava, a princípio, numa língua morta. Com efeito, era pelo latim, no chamado Ocidente, que o homem se cultivava; pelo latim é que se transferia para a comunidade dos homens cultos e passava a viver entre os seus clássicos, distante da realidade contemporânea e da vida corrente, cujo conteúdo não interessava à escola, isto é, às escolas tradicionais antigas, secundária e superior, que precederam a escola primária, de constituição muito mais recente. Foi esta escola primária que deu início a uma pedagogia de certo modo diferente da tradicional. Sendo uma escola despreziosa e prática, admitia que, ao lado de ler, escrever e contar, pudesse acrescentar algo de educação religiosa, moral e utilitária. Tal escola primária, sem feições intelectualistas, nos países de evolução normal, chegou a evolver paralelamente ao outro sistema tradicional de educação. Na França, na Europa toda, de um modo geral, verificamos o dualismo de um sistema de educação popular e de sistema de educação para elite, ou educação secundária e superior, lado a lado. O sistema de educação popular passou logo a compreender a escola primária e escolas posteriores à primária, como a escola complementar, que muitos de nós chegamos a conhecer mesmo no Brasil, e que, na França, era a escola primária superior, seguida da escola normal para a formação de professores primários. Tal sistema existia paralelamente ao outro sistema, acadêmico, das escolas secundárias e

superiores. O "acadêmico" preparava a "elite" e o "popular" preparava "o povo".

Que se está dando presentemente? Está-se dando, não somente no Brasil, mas no mundo inteiro, a transformação da escola secundária, no sentido de perder o caráter de escola de "elite", o caráter de escola intelectualista, e de adotar a pedagogia e a psicologia da escola primária. Não se trata de luta de sistemas pedagógicos, mas de um desenvolvimento institucional, conseqüente a mudanças sociais. Primeiro, há a mudança de clientela da escola secundária, que já não é especificamente a de pessoas que se destinem ao ensino superior. Já agora a clientela é mais de pessoas que, julgando o ensino primário insuficiente para a sua formação, desejam de qualquer modo continuar, prolongar a sua educação. Buscam, então, a secundária, porque esta educação secundária, dentre os diversos ramos da educação média, é a de mais prestígio e, além disto, a única que até pouco tempo atrás permitia a continuação indefinida da educação, até os níveis mais altos. O sistema paralelo "popular" de escolas médias — escolas normais e profissionais — não assegurava a possibilidade de continuação da educação. Daí não merecerem tais escolas a preferência das camadas populares em ascensão e com um novo senso dos seus direitos. Estas escolas nunca conseguiram prestígio equivalente ao da escola secundária, aureolada pela idéia de que ministraria cultura geral, cultura humanística destinada a conduzir à elite, ao nível das classes dominantes, freqüentada que sempre fora antes somente por pessoas com suficiente lazer para fazer cultura, adquirir cultura e gozar a cultura.

As novas gerações, cada vez mais oriundas das camadas populares, buscam essa escola, na ilusão de que não somente vão ali adquirir a "melhor" educação, uma vez que a escola se destinava aos "melhores" ou melhor classificados socialmente, como também o meio mais fácil de "melhorarem" ou se "reclassifica-rem" melhor socialmente. Mas, tal mudança de clientela vai, inevitavelmente, mudar a escola. Com efeito, tomada de assalto, a escola secundária está-se multiplicando entre nós a torto e a direito e, por força mesmo desse crescimento, vai simplificar-se e fazer-se uma escola diversificada e heterogênea, em evolução desigual, tal qual a escola primária. Todos os padrões se vão romper, estão-se rompendo, e a orgulhosa escola secundária se vai fazer uma escola em prolongamento da escola primária, boa aqui,

regular ali e péssima acolá, sem padrões fixos, mas, em transformação constante.

Este é o fato que cumpre reconhecer. Todos os brasileiros estão querendo ter educação secundária, estão ganhando consciência dessa necessidade e querem ter a educação secundária, e uma educação secundária que lhes abra todas as portas. Por isto não desejam a educação técnico-profissional, nem a normal, nem a industrial, que lhes vedam alguns caminhos de acesso social.

Este movimento é absolutamente geral em todo o mundo. Na França, em 1930, a despeito dos seus quarenta milhões de habitantes, havia apenas cerca de 100 000 alunos no ensino secundário. Hoje, está com o mesmo problema que nós, tem mais de um milhão de alunos no ensino secundário. E esta proporção, note-se, já foi ultrapassada por nações outras, mais renovadas na base econômica e nos seus ritmos de progresso. O movimento de massas — pelo qual as camadas que não pertenciam às chamadas elites e, longe delas, não tinham lazer nem condições econômicas suficientes para prolongar a sua educação, estão todas buscando educação secundária — vai transformar fundamentalmente essa educação secundária.

A reforma de 1902 na França dividia o velho curso humanístico em quatro ramos, que, no fundo, se resumiam em dois, como os daqui, depois de 1942 — o clássico e o científico. Já no começo deste século, a França se vira coagida assim a quebrar a rigidez da formação humanística, reconhecendo ao lado das humanidades clássicas as "humanidades" modernas. Era ainda um dualismo que haveria de evoluir para o pluralismo americano ou, melhor, para uma compreensão mais ampla e unitária da cultura, que pode ser transmitida "humanisticamente" em qualquer dos seus aspectos, seja literário, científico ou técnico.

É o novo sentido que se define da escola secundária, cuja evolução se irá fazer fatalmente em virtude do crescimento de sua clientela, hoje, diversificada e múltipla, e, em virtude dessa compreensão mais perfeita da cultura de nossa época, toda ela hoje científica ou técnica, e entretanto capaz, pela natureza teórica dos seus conhecimentos e pela amplitude humana de sua aplicação, de produzir uma educação humanística. A escola secundária vai-se fazer a escola para os adolescentes, destinada a prolongar a educação humana além do período primário, ofere-

cendo aos seus alunos a mais variada gama de oportunidades educativas, capazes de formá-los de acordo com as suas aptidões e as suas capacidades. Em vez de ser uma escola exclusivamente de elite, com uma pequena matrícula de alunos predispostos a se fazerem helenistas, latinistas, dentistas ou, de modo geral, intelectuais, será uma escola para todos, a todos educando e orientando, segundo suas aptidões, para o trabalho, hoje sempre técnico, seja no campo do comércio, da indústria, das letras ou das ciências. Está claro que tal escola, visando à educação de muitos, senão de todos, não pode ter a pretensão de fazê-los todos "intelectuais", no velho e costumeiro sentido da prestigiosa palavra. Mas se todos não serão intelectuais, todos deverão ser instruídos e formados para participar de uma civilização que não é simplesmente empírica, mas racional e científica, intencionalmente construída pelo homem e toda construída sobre tecnologias e técnicas cada vez mais dependentes da inteligência compreensiva, informada e orientada, socialmente ajustada e individualmente cooperante, na medida dos próprios meios.

A nova pedagogia da nova escola secundária será, assim, a pedagogia da formação do adolescente, insistimos; como a da escola primária é a pedagogia da formação da criança. O programa consistirá de atividades educativas de nível adaptado a adolescentes, na diversíssima variedade de suas aptidões. Sempre, entretanto, se poderá dizer que a educação se fará ou predominantemente literária, ou predominantemente científica, ou predominantemente técnica, conforme os interesses dos alunos, os seus talentos e a sua capacidade. Em cada um desses aspectos, haverá ainda variedades, pois, em rigor, toda educação atende ao individual e cada aluno se educará de um modo especial ou com um cunho pessoal. O importante é saber que, nas condições atuais do conhecimento humano, a escola pode dar uma educação integral mediante o ensino adequado de qualquer programa. A regra de ouro é ensinar pouco e bem, pois, se fôr bem, o pouco permitirá que, depois, o aluno se auto-educue. A particularidade do homem é ser êle autodidata. Os animais podem ser "ensinados", ou melhor, "adestrados", o homem não é "ensinado" mas aprende por si. E a finalidade da escola é torná-lo capaz de fazê-lo ampla e abundantemente, poupando-lhe desperdícios e descaminhos evitáveis. Por isto é que a escola secundária inglesa ou americana tem a liberdade, que possui, de organização de programa, de se-

riação e de método, sujeita a inglesa somente à limitação de exame final feito na Universidade.

A solução por mim aventada de exame de Estado, entre nós, visa poder levar a escola secundária a essa liberdade de organização e variedade de níveis, inevitável pelo menos na sua fase atual de desenvolvimento, sujeitando-a, entretanto, a esse controle remoto dos exames finais ou de passagem de um curso a outro. Somente assim poderemos olhar sem receio para a expansão irrefreável do ensino secundário. Permitir essa expansão sem medida nem padrões, e dar a todas as escolas o benefício da sanção oficial, indistintamente, é igualizar coisas desiguais e desmoralizar a boa educação em face da sofrível e da absolutamente má... Demos liberdade à escola secundária e classifiquemos e julguemos, no fim da jornada, os seus produtos, os seus alunos, dando a cada um segundo o que cada um adquiriu na sua luta livre pela educação. Assim é na Inglaterra. Só existe uma limitação: o aluno tem de passar por um exame, perante professores estranhos, ao entrar na Universidade.

Não vejo razão para não tentarmos algo de semelhante. Mais: não vejo meio de evitar uma solução desse gênero. Pois, a escola secundária, por motivo da sua expansão, terá de adotar a pedagogia da escola popular, isto é, escola para todos, e neste sentido, da escola primária. E escola tal se caracteriza por não ser uma escola intelectualista e livresca, mas uma escola de formação prática, com programas utilitários e destinados a habilitar o aluno a viver e ganhar a vida. Nisto se terá de transformar a escola secundária, uma vez passando a ser a continuação da escola primária.

Ora, ninguém repute que essa continuação da escola primária seja uma perda de categoria para a escola secundária. A escola primária, também desde 1900, pelo menos, vem passando por uma transformação e uma reforma de métodos e de objetivos muito grande. A escola primária está sendo a escola mais ambiciosa dos três tipos de escola que possuímos. É uma escola que está visando formar efetivamente a criança, não só intelectualmente, mas moral e praticamente, quer dizer, visa dar-lhe educação nos três grandes aspectos que a educação pode assumir. De maneira que, se a escola secundária continuar a escola primária, não irá perder, antes ganhará categoria, porque as diferenças de educação, como educação para todos e ajustada a cada indivíduo,

serão apenas as que decorram das diferentes idades dos respectivos alunos.

Caberia aqui uma rápida análise do processo educativo como o concebe Whitehead, num daqueles seus pequenos e penetrantes ensaios, condensados no seu livro **Aims of Education**. Whitehead esclarece aí que a educação tem um ritmo próprio, ritmo que é o ritmo do espírito humano na aquisição do conhecimento. A primeira fase do conhecimento é a fase de romance como compreendem os anglo-saxões esse termo, isto é, uma fase imaginativa; a segunda fase, a da precisão e do detalhe, e a terceira, a da generalização. Na primeira fase, o conhecimento deve ser adquirido com certo globalismo impressionista; numa segunda fase, tomado o gosto pelo conhecimento, o indivíduo passa a desejar dominá-lo precisamente, exatamente, e chega-se ao compasso do detalhe, do esforço e da disciplina e, depois de atravessado o compasso da especialização, entra-se novamente no compasso da liberdade, quer dizer, a generalização, o estado de posse perfeita do conhecimento e do seu jogo em plena liberdade. Toda a educação segue esse ritmo: imaginação, deslumbramento, "romance"; precisão, detalhes, esforço e disciplina; generalização ou liberdade. Começo a conhecer numa certa forma de liberdade, alargando os olhos sobre o campo novo do conhecimento que estou a buscar. Depois, conquistado e interessado por este campo de conhecimento, desço ao pormenor, à minúcia, ao conhecimento das particularidades, constrangendo-me e disciplinando-me nos esforços necessários para, afinal, reconquistar, em novo nível, a liberdade inicial com a posse precisa e completa do conhecimento. Tal ritmo, diz Whitehead, não se encontra somente em cada um dos períodos de aprendizagem mas também na vida, considerada ela como um todo.

O período da escola primária é um período de certo deslumbramento com o conhecimento humano, período de conhecimento impreciso e imaginativo ou impressionista; o período da escola secundária é um período de precisão e disciplina na aquisição do conhecimento; e o período da universidade é o período da generalização, da autonomia e da liberdade. De modo que o aluno, de maneira geral, deve encontrar liberdade e direção moderada e compreensiva na escola primária, atingir na escola secundária uma fase de trabalho mais exato, mais disciplinado e mais rigoroso, e reconquistar, afinal, a sua autonomia, a sua liberdade,

baseado nos seus novos podêres, nos podêres que deram a posse completa do conhecimento, na universidade.

Acrescenta o filósofo, então, uma observação muito interessante: e é que no processo de conhecer nem sempre se parte do mais fácil para o mais difícil, mas, do mais difícil para o mais fácil. Com efeito, vejamos como se passam as coisas na vida. Que é que aprende primeiro a criança na sua luta para se fazer um ser humano? A falar. E que é falar? Ouvir sons, perceber o que significam e usá-los adequadamente em situações sempre novas, pois novo é todo o mundo em que passa a criança a participar. Haverá algo mais difícil? Dar sentido aos sons, compreender as suas relações, identificá-los com as coisas, com o espaço, com o tempo, com as pessoas e usar esses sons, em todas as suas variedades de tom e de sentido... Que álgebra será mais difícil do que esta? Entretanto, a conquista da fala se faz quase sem pedagogia, e aos três anos uma criança normal domina satisfatoriamente a técnica da linguagem.

Agora mesmo está em um dos nossos cinemas uma fita inglesa sobre a educação dos surdos-mudos. Nenhum educador devia deixar de ver esta fita, para ter conhecimento concreto de como é difícil falar. Desde que nos falte um dos sentidos necessários a essa imediata captação da linguagem humana, que é o do ouvido, logo se pode ver que inaudita proeza intelectual representa o ato de aprender a falar. Perceber o som, ser capaz de reproduzi-lo e ligá-lo às coisas e pessoas e atos, e jogar com estes sons na linguagem articulada — perceber a dificuldade de tudo isto — só é possível acompanhando-se o trabalho dos educadores especializados, que ensinam os surdos-mudos a falar. Só então teremos exata, concreta e realisticamente a idéia de quanto é difícil falar. Entretanto, a criança realiza entre 1 e 3 anos de idade essa proeza extraordinária. E a realiza sem nenhuma pedagogia, sem nenhuma escola.

A explicação está em que somos animais que aprendem. Aprender é a nossa forma natural de desenvolvimento, e por isso crescemos em força e poder, em conhecimento, à medida que vivemos. Todos os segredos da pedagogia estão nesse caráter autodidático fundamental do homem. Todas as vezes que se criarem na escola condições semelhantes às em que vive a criança de 0 a 3 anos, as crianças aprenderão inteligentemente, as crianças revelarão uma enorme capacidade de esforço e as crianças ga-

nharão a posse, realmente o poder novo, que significa um novo saber, que significa "ser educado". Porque ser educado não é saber informações, não é saber sobre as coisas. Educar-se é passar por uma transformação da própria pessoa, atingir um nível mais alto de poder, e esse novo nível de poder é o que verificamos em cada fase por que passa a criança que ainda não chegou à escola. Primeiro, não sabe caminhar. Lentamente aprende, aprende e conquista aquela nova forma de poder: caminha. Depois, não sabe falar. E luta, e aprende, e desaprende e volta a aprender, e conquista a capacidade de falar, de expressar os seus desejos, de dizer o que quer, para onde quer ir, conquistando plenamente este novo poder. Quando a criança não consegue atingir estas etapas de sua educação normalmente e sem dificuldades, o escândalo é tão grande que, logo, se pensa em levar a criança ao médico. É um caso clínico. Se a criança não conseguiu aprender a falar, não conseguiu ajustar-se às suas companheiras, não conseguiu ajustar-se à situação da família, não estabeleceu boas relações afetivas no seu grupo social, todos a imaginamos doente. Entretanto, essas proezas intelectuais e sociais serão tudo, menos coisas fáceis.

Em pedagogia, o fácil não antecede o difícil, antes o sucede. O importante é que o esforço seja pedido dentro das próprias condições naturais da situação, de modo que a criança esteja percebendo o problema que tem em mãos e deseje resolvê-lo, ou se interesse pelo problema e pela solução. Na escola, entretanto, chegamos a fazer o oposto. Criamos uma série de exercícios absurdos, que seriam viáveis somente naquela antiga escola, onde alguém entrava para aprender, em uma língua morta, a cultura de uma época dez a doze séculos anterior. O grupo de especialistas infieri que procurava tal escola de antemão sabia que a procurava ou o mandavam lá para isto, e aprendia a especialidade como poderia aprender qualquer outra.

Uma escola para todos não é, porém, isto. Vai-se ali continuar a aprender o que vinha aprendendo na vida, precisando-se de escola porque a nossa civilização não é uma civilização natural ou primitiva, mas eminentemente intelectual e técnica. Se dermos, assim, à escola primária as mesmas condições em que se faz a educação pré-escolar, antes da criança sofrer a escola, aí também encontraremos as mesmas crianças altamente inteligentes, altamente capazes, altamente interessadas nos seus esforços,

cooperando com o professor admiravelmente e o professor aprendendo extraordinariamente com elas. Sabemos quanto as mães inteligentes aprendem com os seus filhos. E o que os professores não irão aprender com as crianças, o dia em que nos resolvermos a nos conduzir inteligentemente como educadores, na escola?!

Terminada a fase em que a criança se educa sem escola e vem a adquirir perfeitamente as técnicas e os comportamentos que tem a adquirir, nesta fase, ingressa ela na escola para, acima de tudo, conquistar o melhor domínio da linguagem, pois que já aprendeu a falar. Vai aprender a ler e escrever a língua, a per-caber-lhe os valores e as potencialidades, usá-la mais ampla, consciente e adequadamente, jogar com os conceitos e as formas de linguagem, os seus símbolos, a sua modalidade conceitual, matemática e gráfica: ler, escrever, contar e desenhar. Não deve a escola estar dominada por nenhuma idéia de fazer da criança um intelectual. A escola tem que fazer com que aquela criança viva esse segundo período educacional, o período primário, continuando o deslumbramento, que é sua iniciação à vida desde o 1.º ano de idade.

Terminada a escola primária, entra, já pré-adolescente, na escola secundária. E, para que? Para adquirir nesta escola secundária, que seria então a escola da precisão, do pormenor, da disciplina, o comando mais perfeito daquelas técnicas de linguagem, cuja conquista iniciou na escola primária. A fase do "romance" da linguagem deve ser considerada terminada na escola primária; vai o aluno agora estudar a gramática da língua, a sua estrutura, ver como é que essa língua se arma e se desarma, como é que ele próprio pode manejá-la mais habilmente e chegar à expressão escrita e oral não só correta, mas elegante e, se possível, perfeita, e passar este uso da língua pelos diferentes campos do conhecimento e do sentir humanos. Aprender a língua já é agora, sobretudo, aprender a pensar. Pela língua vai ele se familiarizar com o que o homem fez e pensou no campo da história e da ciência. Com a ênfase nesse ensino da língua, o aluno pode chegar, na escola secundária, ao limiar do seu comando completo, em que adquire a liberdade da generalização. Mas, ao lado disso, inicia o estudo da ciência, de que já teve os primeiros contatos na escola primária, e que, na primeira fase do ensino secundário, constituirá o período do "romance", em que aprende a ciência como algo

de global, de forma prática, de modo a lhe dar o sentimento desse novo setor do desenvolvimento intelectual do homem.

A cadência e ritmo do processo educativo se entrelaçam, assim, nos diferentes níveis do ensino. De modo geral, repetimos, o período primário é o do "romance", o secundário, o da disciplina e precisão, e o superior, o da liberdade e autonomia. Mas, dentro de cada período, o ritmo se reproduz, em fases de deslumbramento ou romance, disciplina e esforço, autonomia e liberdade. Na língua, o conhecimento será iniciado na escola primária, e já na escola secundária pode ganhar o período, não somente da disciplina, mas até o da generalização; e se inicia, nesse período, por sua vez, com a posse da língua, que não deve ser só a sua, mas a de mais uma, estrangeira, pelo menos, período de deslumbramento ou "romance" da ciência. A ciência, então, deve ser apresentada como uma coisa global, resolvendo os problemas cotidianos da vida, sem maiores aspectos técnicos, estritos ou difíceis. É a ciência na sua aplicação imediata à vida, pois que só depois desse período de "romance" é que a escola vai procurar dar-lhe os rigores e precisões do pensamento científico, isto é, na segunda fase da escola secundária, que, no nosso sistema, é a fase dita colegial. Conjugado com esse largo ritmo, está o aluno sempre a aprender a fazer coisas e a se conduzir adequadamente; está, por conseguinte, também aprendendo técnicas, porque técnica é, já passou a ser, a base de toda a educação, sobre que se alarga, acima e em volta, a atmosfera intelectual de compreensão, que o conhecimento propriamente dito cria e alimenta.

A formação humana, então, seria uma formação, primeiro em linguagem, no domínio :1a língua materna e de mais uma língua estrangeira, e, sempre que possível, quando o aluno fôr altamente capaz, de uma língua antiga, para, por este meio, habilitá-lo a dominar completamente o campo e o curso da cultura. Depois, uma introdução à ciência, que deve ir familiarizando o noviço com o pensamento de alta precisão, que é o pensamento científico, e, deste modo, habilitá-lo a entrar na fase da plena compreensão, que será a de generalização.

Quando me refiro a essa capacidade de generalização, peço que não julguem que me refiro a conhecimento de coisas gerais e não especiais. Não. Trata-se de algo diferente. Não há nenhuma educação que não seja especial ou especializada. Nada se pode ensinar, senão como uma especialidade. O modo de tratar esta

especialidade é que faz com que o meu conhecimento possa, ou não, atingir a fase de generalização. Não posso ensinar idéias gerais, como idéias gerais. Posso fazer alguém chegar a idéias gerais, mas por intermédio do ensino de algo específico. O que ensino será sempre qualquer coisa particular e especial. Mas, poderei obter que o conhecimento dessa particularidade leve o aprendiz à generalização. Isto é muito importante. O contrário é ensinar o vago e não propriamente o geral. No ensino secundário, estarei sempre ensinando especialidades e, por meio delas, procurando atingir a generalização, que é a compreensão mais ou menos profunda. Não posso ensinar conhecimento geral, pois não existe conhecimento geral, mas sim a generalização de um conhecimento especial. Sempre que estiver ensinando ciência, estarei ensinando algo de especializado, o mesmo acontecendo se estiver ensinando música ou desenho; devo, entretanto, estar procurando sempre com que o aluno faça desprender daquele conhecimento especial a parte de generalização ou compreensão, que o vai habilitar, exatamente, a, depois, aprender, por si, outras coisas especiais.

Um dos grandes equívocos da escola secundária é julgar que pode ensinar as coisas pela generalidade. Não. Toda a educação tem de ser especializada ou particularizada. Conforme, porém, o modo de dá-la, poder-se-á levar o aluno além daquilo que especificamente aprendeu e torná-lo capaz de generalizar os conhecimentos especiais e particulares.

Mesmo na escola primária, toda a educação se faz por uma atividade especial e todo conhecimento será, de início, um conhecimento especializado. Não irei tentar o ensino de ciência na escola primária, julgando que devo dar conhecimento geral em ciência. Devo dar, mesmo na escola primária, um conhecimento específico e que permita, por meio dele, atingir a criança aquela compreensão imaginativa da força e capacidade do conhecimento científico. A atividade científica será simplificada por ser simples o problema que se deve oferecer à criança. Mas, a atividade será especialmente científica e não geralmente científica, o que seria absurdo.

A transformação, portanto, por que está passando a escola secundária — digamos, já pensando em concluir — decorre de mudanças sociais, de nossa época, e de mudanças em nossa com-

preensão do processo educativo. Não é uma mudança voluntária, não é uma mudança que possamos impedir. É inevitável a evolução da escola secundária, como a compreendemos e expusemos; tão inevitável como tem sido inevitável a evolução da Casa Brasileira, do solar em grandes chácaras ou dos sobrados citadinos para o apartamento em horrorosas novas "cabeças-de-porco".

Está claro que poderei deixar que a transformação se processe livremente, sem intervenção alguma, poderei dificultar a transformação, freando-a por uma inteligente legislação conservadora, ou poderei dirigi-la e orientá-la para produzir os melhores resultados, à luz da melhor crítica social e pedagógica possível.

Que iremos fazer? O ensino secundário para todos ou, pelo menos, para muitos, deve-se fazer, ao lado e além do quanto já dissemos, uma educação extremamente diversificada, a fim de atender às capacidades e aptidões individuais dos seus alunos. O que antigamente se fazia para alguns, de antemão e por dominante causalidade social, selecionados e destinados ou "predestinados" a atividades altamente especializadas, está-se hoje a fazer para todos, ou muitos, sem seleção alguma e com destinação às atividades mais diversas.

Que faria, diante das novas ou novíssimas condições, um **magister** da Idade Média, que se encontrasse entre nós? Na sua época, só possuía êle a literatura clássica para ensinar e com ela ensinava. Aqui e hoje, logo veria que havia mil outras possibilidades de ensinar e educar. Há muita gente que, um pouco ingenuamente, chega a suspirar por um período em que se sabia tão pouco, que a educação podia tornar-se algo de muito mais fácil, comparativamente. Não há, desculpem-me, disparate maior. Se Platão pudesse ter lido Newton, Platão se reputaria muito feliz. E nós não podemos e não devemos dizer que seria melhor vivermos no tempo de Platão, porque no tempo de Platão só se sabia aquilo que Platão sabia. Platão, se aqui estivesse, protestaria, por certo, pois não só estimaria conhecer Newton, como, talvez, ainda mais Einstein. Seria infantil que, hoje, em 1953, aqui estivéssemos a querer simplificar a educação de tal modo, que nos reduzíssemos apenas à Grécia... e à Roma antiga, — e somente ensinássemos o que Grécia e Roma houvessem sabido.

A nossa escola secundária tem de ser a escola de nosso tempo e atender aos objetivos da população que a está procurando. A sua evolução é a meu ver uma coisa inevitável, está acima da vontade dos governos e acima das vontades nossas, individuais, e sobretudo acima da vontade dos pedagogos. Os pedagogos, como todos os especialistas, naturalmente se enganam e julgam muito importante a sua atuação. Mas, a educação vai-se transformar- a despeito deles. A despeito da enorme resistência que estão oferecendo à transformação dessa escola secundária linear, uniforme e rígida, segundo o figurino legal imposto a todo o vasto e já tão diversificado país; a escola secundária vai-se fazer uma escola média vária, diversificada, múltipla, heterogênea. A lei de equivalência do ensino médio foi o começo dessa transformação. O legislador brasileiro atuando por força exclusiva da pressão social do tempo presente, constituiu-se o maior reformador educacional até hoje aparecido no Brasil. Reformou, contra todos os pedagogos, a famosa escola secundária humanística e clássica.

Não sou contra o humanismo, nem contra o humanismo clássico. Apenas acho que pode ser humanística também a educação dada com os conhecimentos de hoje, sejam eles literários, científicos ou técnicos. Por isso, há pouco o disse, se os homens antigos estivessem aqui, acredito que todos estariam apoiando francamente o estudo das técnicas, da ciência, pois este é o conhecimento mais importante de nossa época. De maneira que não sou, repito, contra a formação humanística, nem clássica, pois apenas julgo que a formação humanística e clássica de hoje é outra que não a da Idade Média, digamos. Podemos hoje ser muito mais perfeitos humanistas do que o foram os que nos precederam.

Tomemos, pois, face a uma realidade que não se tapa com peneira, a atitude mais aconselhável. A escola secundária vai transformar-se, está a transformar-se. Dentro de pouco, a lei de equivalência terá produzido seus efeitos, e o nosso processo de equiparação de escolas ficará superado. Procuremos, assim, estudar esta transformação e busquemos guiá-la e orientá-la, a fim de levá-la para melhores rumos e caminhos. Antes do mais, cumpre suprimir o regime de revalidação formal ou formalística, que é o processo de equiparação, pelo qual se assegura, na realidade, a todas as escolas, sejam boas ou más, a mesma sanção e o

t

mesmo resultado. Enquanto se mantiver tal regime, só por heroísmo ou algo de milagre teremos boas escolas no Brasil.

A seguir, busquemos melhorar a escola, melhorando, tanto quanto possível, os vários fatores que nela atuam. Melhoremos os professores. Melhoremos o livro didático. Melhoremos o equipamento. Melhoremos o prédio. E, sobretudo, melhoremos o financiamento da educação, dando recursos às escolas para que elas elevem os seus padrões e as suas ambições. Substituamos a ação pela lei; a ação pela fiscalização; a ação pelos programas oficiais, por uma ação concreta, pela elevação -de suas condições reais. E teremos iniciado a verdadeira reforma da educação.

A escola, como o lar, é instituição de tal modo fundamental no funcionamento da sociedade, que o seu progresso será menos efeito de leis, do que do progresso real da sociedade brasileira e da melhor expressão dos seus anseios. Não pretenda tanto o Estado o seu controle, quanto assisti-la, estimulá-la, ajudá-la a ser o que deve ser, para se constituir a reguladora da civilização brasileira.

Todos desejamos uma boa escola. Deixemo-la livre e responsável, e confiemos que a consciência pública dos pais e a profissional dos educadores orientem e controlem o seu desenvolvimento.

Pouco a pouco se irá apagando o gosto nacional pelas sanções formais de validação de resultados falsos, e se irá criando a consciência de que o válido em educação é o resultado concreto e real dos estudos, e não o formalismo de sua prática. E nesse dia, estaremos entrando na estrada real do progresso educativo, autêntico, vigoroso e incessante, que é a nossa aspiração e a aspiração de todo o Brasil.

2

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES

NEWTON SUCUPIRA

INTRODUÇÃO

Um dos pontos básicos da filosofia educacional que inspira a Lei de Diretrizes e Bases consiste, precisamente, no princípio da autonomia da escola, ou seja, o poder que lhe é conferido de se organizar e dirigir suas atividades segundo normas por ela própria elaboradas. Esta é, sem dúvida, uma das grandes conquistas da nova lei e representa algo de revolucionário em nossa tradição de ensino, se considerarmos o rígido controle legal a que estava submetida a escola.

Até agora, em matéria de educação, vivíamos da crença no poder mágico da lei. Sempre acreditamos que uma legislação altamente centralizadora, enquadrando o processo educativo em todos os seus trâmites, regulando-o em seus menores detalhes, era o meio infalível de assegurar-se um alto nível de instrução. Os fatos, no entanto, se encarregaram de mostrar a ineficácia das fórmulas legais, dos **a priori** inflexíveis, quando falta, entre outras coisas, a consciência esclarecida e responsável dos educadores. Por isso mesmo, a nova lei rompe definitivamente com a centralização uniformizadora, com a imposição e paternalismo do Estado, transferindo para a consciência profissional dos mestres e educadores a tarefa e a responsabilidade de organizar a escola. Diretores e professores deixam, assim, de ser meros executores passivos dos avisos ministeriais para se tornar ativos participantes do processo educativo.

Mas, na medida em que se concede liberdade à escola, maior é a responsabilidade dos educadores em face da exigência de

renovação da escola brasileira. Renovação que a lei possibilita e estimula. Maior deverá ser, por isso mesmo, sua competência profissional, seu conhecimento dos problemas pedagógicos e da realidade brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases não é uma revolução pedagógica que se faz apenas no texto legal. Princípios e categorias pedagógicas não operam automaticamente pelo simples fato de se haverem convertido em lei. Por conseguinte, a fecundidade prática do novo diploma legal está a depender largamente dos próprios educadores, de sua iniciativa criadora na exploração das múltiplas virtualidades que a lei encerra.

Muitas das perplexidades verificadas na escola brasileira nesta primeira fase de vigência do novo estatuto legal se devem, em boa parte, à dificuldade e, também, à incapacidade de muitos educadores de enfrentar, por si mesmos, sem a tutela providencial das instruções oficiais, as novas situações criadas pela aplicação da lei. Acostumados a uma legislação minuciosa que favorecia a inércia e a irresponsabilidade e os dispensava de pensar e agir por si próprios na solução dos problemas suscitados no decorrer do processo educativo, os nossos educadores não sabem ou não querem usar da liberdade que lhes foi outorgada. Mas o uso proveitoso dessa liberdade supõe, além do senso de responsabilidade, um conhecimento da filosofia da Lei, de seus princípios e de suas categorias pedagógicas fundamentais. Porque, quaisquer que sejam as suas incoerências, a Lei de Diretrizes e Bases possui uma doutrina e um espírito que precisam ser bem conhecidos para que possa ela ser bem aplicada. E seria tarefa da maior importância formular a filosofia educacional que está, implicitamente, contida nela ou que se poderia construir a partir da Lei.

No presente trabalho nosso objetivo é mais modesto. Tentaremos desembaraçar alguns de seus princípios e suas implicações no que diz respeito à educação de grau médio. Trata-se de estudo escrito para atender a uma solicitação do Professor Gildásio Amado, que, à frente da Diretoria do Ensino Secundário, idealizou um curso sobre "Teoria e Prática da Escola Secundária", especialmente destinado aos diretores deste tipo de escola e visando familiarizar os educadores com a doutrina da Lei. Será, pois, uma análise sucinta de tópicos que nos foram propostos e dentro dos limites preestabelecidos.

ARTICULAÇÃO DE GRAUS E RAMOS

Completando a formação da personalidade iniciada na escola primária, habilitando o jovem para sua integração na sociedade e, finalmente, fornecendo a preparação necessária para seguir os estudos superiores, a escola média pode ser considerada, sem exagero, como a espinha dorsal de um sistema de ensino bem articulado. Neste particular, a educação de grau médio recebeu um tratamento da Lei de Diretrizes e Bases que representa um progresso real em face do regime anterior.

Conservou-se o conceito, já consagrado entre nós, de ensino de grau médio como um gênero do qual o secundário, o técnico, o normal e outros ramos seriam as espécies. Mas o que há de inovador na Lei é a sua concepção orgânica da escola média, ao mesmo tempo, global e diversificada. Dois pontos fundamentais definem esta concepção: o objetivo de formação básica comum a toda educação de grau médio com anterioridade às suas especializações e a equivalência de seus cursos tendo em vista o acesso aos estudos superiores. Desta forma, a Lei diminuiu consideravelmente a segregação até agora existente entre os diversos ramos e procurou suprimir a tradicional distância hierárquica que separava o secundário dos outros tipos de ensino médio.

A essencial finalidade formativa é afirmada, desde logo, no art. 33, ao estabelecer que "a educação de grau médio, em prosseguimento à administrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente". Há que entender o conceito de formação em seu sentido pleno como o processo de plasmação total da personalidade em função dos valores fundamentais que devem informá-la. Não se trata de uma formação exclusivamente intelectualista ou à base de um puro humanismo estético-literário. Nem de uma formação espiritual desenraizada de seu contexto sociocultural. Nem também de uma formação prática orientada, estritamente, por valores utilitários. Mas de uma formação integral que implica o desenvolvimento harmonioso da personalidade em seus aspectos essenciais, o intelectual, o moral, o social, o vocacional e o físico, visando preparar homens livres e responsáveis, constituindo um todo integrado com seu mundo. Todos estes aspectos se encontram consignados na lei como sendo os componentes essenciais da formação básica a ser dada na escola média. Com efeito, além da formação intelectual, temos a for-

mação moral e cívica exigida no item III do art. 38, as atividades complementares de iniciação artística no item IV do mesmo artigo, obrigatoriedade da educação física no art. 22, e no parágrafo 2.º do art. 44 determina-se a inclusão de disciplina vocacional entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no primeiro e segundo ciclos do secundário.

Assim, de acordo com o espírito e a letra da lei, ao afirmar o sentido formativo geral da escola média, o primeiro ciclo de todos os ramos deveria evitar toda especialização prematura, toda profissionalização acentuada mesmo nos cursos técnicos. Aliás, o art. 35, determinando que o currículo das duas primeiras séries do ciclo ginásial será comum a todos os cursos do ensino médio, no que se refere às matérias obrigatórias, criou uma espécie de tronco comum, que visa, precisamente, assegurar um mínimo de educação geral para toda escola média.

Em seu intuito de aplinar as diferenças de prestígio, a lei generaliza as denominações de ginásio e colégio para todos os estabelecimentos de primeiro e segundo ciclos de todos os ramos do ensino médio. Desta forma pretendeu-se eliminar a condição de privilégio conferida à escola secundária pela Lei Orgânica de 1942. Condição que emprestava a esta escola um forte caráter seletivo de "educação para um **status**", conforme a expressão de Kandel. Decerto, o extraordinário prestígio de que sempre gozou o secundário se deve a fatores extrapedagógicos decorrentes de um conjunto de condições socioculturais que não poderíamos aqui examinar. Evidentemente não é a legislação que vai transformar as estruturas e valores sociais determinantes desse prestígio especial do secundário. Mas não se compreenderia que, na fase de expansão do ensino e de sua democratização, a própria lei viesse contribuir para fortalecer o caráter socialmente seletivo da escola. Cabe-lhe, pelo contrário, tentar corrigir as deformações, valorizando igualmente os diferentes ramos do ensino médio. E esta foi, justamente, a orientação da Lei de Diretrizes e Bases. Com o princípio de equivalência dos cursos, a escola secundária deixou de ser "a estrada real para a Universidade", como era até então considerada. Colocando no mesmo plano os diversos ramos do grau médio no que diz respeito aos fins de formação geral e de habilitação aos estudos superiores, a lei procura evitar a discriminação de prestígio e nos oferece uma concepção profundamente articulada de educação de nível médio.

Aliás a tendência da Lei é para reduzir as diferenças acen- tuadas entre os cursos dos diferentes ramos. Assim é que no art. 44, § 2.º, introduz matérias vocacionais no ensino secundário, enquanto no art. 49, § 1.º, determina que no ensino técnico as duas últimas séries do primeiro ciclo incluirão quatro disciplinas do ginásial secundário. Acreditamos que, seguindo o espírito da Lei, poderíamos marchar para um ginásio único, deixando-se a especialização dos diversos ramos para o segundo ciclo. Teríamos a unificação do primeiro ciclo da escola média num tronco comum, cuja finalidade seria, antes de tudo, dar educação geral para todos, e suficientemente flexível para oferecer opções que, sem especializar, pudessem introduzir o aluno em áreas vocacionais a serem prosseguidas no colégio diversificado e especializado.

Esse ginásio único se justificaria tanto do ponto-de-vista democrático, porque daria uma formação básica comum a todos, quanto do ponto-de-vista psicológico e pedagógico. Com efeito, os estudos da moderna psicologia das aptidões humanas (cf. Bonnardel, Cyril Burt, Philip Vernon) mostram que as aptidões especiais (exceção feita com relação à música e ao desenho) não amadurecem tão cedo como o fator geral de inteligência. À vista desses resultados, admite-se que a seleção para os diferentes tipos de educação de grau médio não deveria ser feita antes dos treze anos, na medida em que estes tipos requerem maior grau de certas aptidões especiais. Psicologicamente seria, pois, desaconselhável toda educação especializada no ciclo ginásial.

Considerado o problema do ângulo das necessidades de uma sociedade industrializada, verifica-se que, ou atividades industriais exigem trabalhadores altamente qualificados, cuja formação não poderia fazer-se no nível do ginásio, ou então o trabalho não requer grande especialização e neste caso sua aprendizagem se faz melhor no âmbito da própria indústria, requerendo, apenas, certo grau de instrução, que o ginásial estaria capacitado a fornecer. Ao colégio caberia formar o técnico de nível médio de que tanto necessita o desenvolvimento industrial. Acresce que esse colégio técnico, segundo a Lei (art. 44, § 1.º), poderá ter mais de três séries e ser criado por Universidade, se nela existe curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos (art. 79, § 3.º). Além disso, as atividades comerciais e administrativas, isto é, as atividades terciárias, oferecem uma multidão de empregos que não exigem conheci-

mentos técnicos muito especializados e para os quais a instrução que se obtém no ginásio seria suficiente. Todas estas razões justificariam a instituição do ginásio comum, flexível, verdadeira escola democrática.

A articulação entre os diferentes ramos e graus de ensino encontra-se devidamente assegurada na Lei. A primeira está garantida no art. 41, ao se permitir aos alunos a transferência de um curso para outro, mediante adaptação prevista no sistema de ensino. Desta forma qualquer aluno, sentindo-se desajustado num curso, teria facilidade de mover-se para outro mais de acordo com suas aptidões e interesses.

No que se refere à articulação com o primário, procurou-se estabelecer maior continuidade entre este nível e o médio: o art. 36, parágrafo único, concede ao aluno que houver concluído a sexta série primária o direito de ingressar na segunda série do primeiro ciclo, mediante exame das disciplinas obrigatórias da primeira série. Recentemente o Conselho Federal de Educação, ao aprovar o Parecer 121/63, do Conselheiro Pe. José de Vasconcelos, reduziu ainda mais a descontinuidade entre o primário e o médio, contribuindo para garantir, de modo efetivo, a articulação entre os graus de ensino determinada pelo art. 12 **in fine**. De acordo com o parecer citado, é facultado ao aluno que tiver curso primário completo, nos termos do art. 26, ingressar diretamente nos cursos de grau médio, sem prestar' exame de admissão, a critério do estabelecimento e quando não se tratar de classificação para número insuficiente de vagas. Esta medida poderia ser o ponto de partida para a instituição da escola comum, obrigatória, de nove anos, na base dos esquemas 6-3 ou 5-4, isto é, seis anos de curso primário e três de curso ginásial ou cinco anos primários e quatro ginásiais.

A articulação com o curso superior se fará através da terceira série colegial do curso secundário. Esta série, segundo a Lei, será organizada com currículo diversificado, visando ao preparo dos alunos para os diferentes cursos superiores, e compreenderá no mínimo quatro e no máximo seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. Em virtude de determinação do Conselho Federal de Educação, ao fixar as disciplinas obrigatórias dos sistemas de ensino médio, o português é a única matéria obrigatória, cabendo ao estabelecimento escolher as demais.

Trata-se, portanto, de uma série essencialmente preparatória. Mas, como bem acentuou o Conselheiro Almeida Júnior, no Parecer 53/62, sobre o currículo da 3.^a série colegial, esta não pode ser considerada uma série pré-profissional. A alusão que a lei faz ao preparo aos cursos superiores, esclarece o referido parecer, não modifica o propósito fundamental da terceira série do colégio, pois esta representa e continuará a representar a cúpula do ensino secundário brasileiro e, para a maioria dos alunos, constituirá a etapa final dos estudos escolares. Com isto se pretende afirmar a boa doutrina de que as matérias constitutivas desta série, de livre escolha do estabelecimento, não poderiam ser de caráter profissional. São matérias, ainda, do curso secundário, se bem que destinadas ao preparo do aluno em função do curso superior que pretende estudar. Todavia, deve-se reconhecer que, na prática, o conteúdo desta série há de ser, inevitavelmente, condicionado pelos concursos de habilitação às escolas superiores.

Concluindo, destacaremos os seguintes pontos fundamentais que caracterizam a concepção da escola média que nos oferece a Lei de Diretrizes e Bases :

1) unidade de formação básica para toda a educação de grau médio; 2) diversificação articulada; 3) equivalência dos cursos para o acesso aos estudos superiores.

VARIEDADE DOS CURSOS E FLEXIBILIDADE DOS CURRÍCULOS

A Lei de Diretrizes e Bases, afirmando o princípio da variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos, em toda sua generalidade e para todos os graus e ramos de ensino (art. 12), consagrou-o, por assim dizer, como uma das categorias basilares de sua filosofia pedagógica. Princípio que, devidamente aplicado, poderá tornar-se fator decisivo da renovação de nossos processos de ensino. A insistência com que a Lei o afirma mostra claramente a intenção do legislador de romper com uma tradição de uniformidade e rigidez curricular que entravava seriamente a dinâmica de nosso ensino, tornando-o incapaz de atender às múltiplas solicitações de uma sociedade em acelerado processo de diversificação e de ajustar-se às diferenças de vocações e aptidões dos alunos.

Na educação de grau médio, em especial, a Lei, em oportunidades várias, reitera a exigência de variedade e flexibilidade. O art. 34 não somente admite, mas estimula a variedade dos cursos, ao determinar que o ensino médio "abrangerá, entre outros, os cursos secundários, cursos técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário". Sabiamente deixa a Lei de fixar o número de cursos. Sua enumeração se limita a indicar os já existentes. A expressão "entre outros" deixa aberta a possibilidade de instituição de novos cursos de ensino médio, devidos à iniciativa dos educadores, impostos pelas necessidades práticas e culturais que a Lei não poderia prever. O art. 44, por sua vez, determina expressamente que "o ensino secundário admite variedade de currículos".

Para melhor compreensão do problema, devemos começar por um esclarecimento dos conceitos em jogo, tanto do ponto-de-vista doutrinário, quanto em função da sistemática legal. Nem sempre a terminologia da Lei é suficientemente unívoca, como seria de se desejar. No entanto é bastante clara nesse ponto: um mesmo ramo pode compreender uma variedade de cursos e estes devem ter currículos flexíveis. O já citado art. 34, muito a propósito, se refere não ao curso, mas a cursos secundários. De qualquer modo, impõe-se uma definição prévia de curso e currículo, que fixe o sentido preciso de ambos esses termos. Trata-se, evidentemente, de conceitos intimamente relacionados. Na terminologia americana currículo significa uma seqüência de cursos, enquanto para nós a todo curso corresponde um currículo. Mas dentro do mesmo curso pode haver variação curricular, se se permite ao aluno, à base de um núcleo comum obrigatório, organizar, o seu currículo em função de seus interesses e vocação. É o que acontece, por exemplo, na high school ou no college americanos, segundo o sistema de matérias obrigatórias e optativas.

Poderíamos definir o curso, em sua acepção fundamental, dentro da sistemática da Lei, como a seqüência articulada de estudos, com duração fixa, visando a um objetivo específico de formação e conferindo grau que assegura, ou não, privilégio para o exercício de profissão. É, portanto, o conjunto, de estudos sistematizados em função de objetivo determinado. Tais estudos se distribuem pelas matérias que constituem o curso.

Quanto ao currículo, procuraremos evitar em sua definição as controvérsias em que é fértil a pedagogia moderna. No pen-

samento pedagógico atual, com relação ao currículo da escola média, distinguiremos três conceitos fundamentais: 1) programa de estudos ou seqüência de matérias que constituem o conteúdo da educação escolar; 2) as experiências dentro e fora da classe pelas quais a escola é responsável; 3) o todo das experiências da vida do estudante durante os anos da escola. Não vamos entrar aqui no apaixonante debate da organização do currículo segundo o princípio da pura ordenação lógica das matérias ou à base de problemas e centros de interesses dos alunos. Limitemo-nos a desembaraçar a idéia de currículo implícita no texto legal. Estabelecendo que os cursos se constituem de disciplinas e práticas educativas, a Lei admite uma concepção do currículo mais ampla que a tradicional, mais em conformidade com o espírito da pedagogia moderna. O currículo compreende, assim, não somente disciplinas, mas experiências, dentro e fora da classe sob a direção da escola. As práticas educativas têm um valor essencialmente formativo da pessoa do educando. Proporcionando os campos de experiência necessários para que se desenvolvam outros aspectos fundamentais da personalidade, tais práticas podem contribuir decisivamente para superar as limitações de uma formação estreitamente intelectual até então dominante em nossas escolas. Mais ainda, as práticas educativas constituem um meio de introduzir o elemento vocacional no ensino secundário, como aliás é expressamente determinado pelo art. 44, § 2.º. Cabe ademais aos educadores explorar o valor pedagógico das práticas educativas com o fim de imprimir sentido verdadeiramente formativo ao currículo de nossas escolas.

Ao mesmo tempo, o art. 104 abre amplas perspectivas para novas experiências em matéria de organização curricular. O art. 20, por sua vez, estabelece que na organização do ensino primário e médio a Lei atenderá à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar e ao estímulo de experiências pedagógicas, com o fim de aperfeiçoar os processos educativos. O texto e o espírito da Lei são um estímulo permanente à experimentação pedagógica e um desafio à capacidade criadora dos educadores.

Mas, definido o currículo quer em termos de matérias, quer de experiências, importa determinar as matérias, as experiências, os bens de formação que devem constituir o seu conteúdo.

Por outro lado, cumpre saber se os estudos devem ser impostos uniforme e obrigatoriamente a todos os alunos, ou se devemos de deixar certa margem de escolha à iniciativa do aluno, segundo suas preferências e inclinações. Estas são questões fundamentais da elaboração do currículo, e a segunda, especialmente, nos introduz no delicado problema da flexibilidade curricular.

Entende-se que um curso possui currículo flexível quando, ao lado do núcleo de matérias comuns obrigatórias que definem sua natureza própria, concede-se ao aluno uma faixa mais ou menos ampla de opções. Todo o problema está em fixar os limites dessa flexibilidade. A doutrina da Lei consagra uma flexibilidade moderada, repudiando o sistema puramente opcional dominado pela falácia da equivalência das matérias. Ou seja, o princípio de que qualquer matéria é boa, contanto que seja bem ensinada e bem estudada. Nesta perspectiva o critério de seleção das matérias ou dos estudos e, conseqüentemente, da organização efetiva do currículo seria deixado às preferências dos alunos, ou pior ainda, às conveniências dos pais. Contra tal sistema vale a pena citar as justas observações de Chapman e Counts, autores que seguem a orientação da educação progressiva : "Qualquer sistema de educação que erige os interesses do aluno como seus princípios diretivos está inevitavelmente destinado ao malogro. Na determinação da natureza das atividades não é o temporário e muitas vezes equivocado interesse de um aluno relativamente ignorante, mas as exigências de uma bem concebida sociedade, que constitui o padrão final de valores". Acrescentaríamos que não somente os fins da vida social, mas os fins do homem como tal, que ditam, em última análise, a diretriz essencial de um plano educativo. Como observava Cunningham, o interesse, sem dúvida, é princípio de método, mas a necessidade do aluno como ser racional e como participante da comunidade é que deve tornar-se o critério fundamental de uma formação. Decerto o currículo não poderá ser um conjunto de matérias impostas uniforme e rigidamente a todos os alunos, porque isso seria desconhecer a realidade dos interesses e diferenças individuais. Mas, para que o currículo tenha valor de formação básica, não pode faltar-lhe um caráter normativo que esteja acima das conveniências imediatas e interesses limitados de pais e alunos. Todo o problema será o de alcançar uma flexibilidade onde se harmonizem as exigências de formação geral, as diferenças individuais e o sentido prático funcional da

educação escolar, tendo em vista, principalmente, a natureza e solicitações da sociedade onde se insere a escola.

O esquema de organização curricular previsto na Lei repousa sobre três princípios fundamentais que permitem conciliar as exigências acima expostas. São eles:

1) O princípio de educação geral, comum a todos, representado pelo núcleo básico das matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação para todos os sistemas de educação. As matérias indicadas pelo Conselho, em número de cinco, formam, na verdade, aquele mínimo indispensável para a aquisição dos conhecimentos de base a que se referia o "Colloque de Royau-mont", promovido pela UNESCO, isto é, os meios de expressão (domínio da língua vernácula, linguagem matemática) e um fundo de cultura comum (literatura, história, geografia, ciências naturais, experimentais). Por outro lado, a obrigatoriedade destas matérias em todos os estabelecimentos do País preserva a unidade da educação brasileira e a ênfase recomendada quanto ao ensino do vernáculo, história e geografia do Brasil, assegura o sentido de integração nacional que se exige da formação escolar.

2) O princípio de atendimento às peculiaridades regionais que se impunha num país tão diversificado como o nosso, princípio assegurado pela complementação do currículo através dos Conselhos Estaduais de Educação.

3) O princípio das diferenças individuais de aptidões e de vocação, garantido pela faculdade que a Lei concede ao estabelecimento de completar o currículo, até o máximo de duas matérias.

Quanto a este último ponto, a Lei parece ter incorrido em equívoco, pois o art. 44, de modo contrário ao consenso universal, admite a opção pelos estabelecimentos e não pelos alunos, como seria o normal. Mas entendemos que o dispositivo legal não deverá ser interpretado literalmente, e sim em função do espírito da Lei, que é a quebra da rigidez curricular. Assim sendo, o disposto nos artigos 44 e 35 será entendido como o poder que a Lei defere à escola de colocar matérias à opção do aluno. Doutra forma, a idéia de flexibilidade perderia inteiramente o seu sentido, tal como se compreende na pedagogia moderna, ou seja,

flexibilidade em função do aluno e não do estabelecimento. Com efeito, do ponto-de-vista do aluno, a rigidez do currículo será a mesma, se as matérias lhe são impostas diretamente pelo dispositivo legal ou pela escola. Assim, para que o currículo seja realmente flexível, é preciso que a escola ofereça ao aluno um elenco de matérias, a fim de que possa exercer sua opção. Decerto não se trata de opção arbitrária, mas aconselhada pelo serviço de orientação educacional e pelos mestres, segundo suas capacidades e interesses. Havemos de reconhecer, no entanto, que a flexibilidade ideal depende de condições que nem sempre toda escola pode alcançar. Uma delas é a capacidade de matrícula do estabelecimento. A esse respeito o Conant Report, sobre a escola secundária americana, mostrou que somente com matrícula superior a quatrocentos alunos se torna praticável, com rendimento, o sistema multicurricular da comprehensive high school.

Dir-se-á, talvez, que no esquema da Lei a flexibilidade é bastante reduzida, pois a faixa de opções do estabelecimento se limita a duas matérias, das nove que constituem o ciclo ginásial do secundário. Na verdade essa limitação depende, em grande parte, do critério adotado pelos Conselhos Estaduais de Educação. Se estes Conselhos apresentarem uma hipótese única de currículo e as escolas impuserem rigidamente ao aluno as duas matérias a que têm direito, elimina-se, praticamente, a flexibilidade curricular consignada na Lei. Haverá, nesse caso, variedade de currículos de um sistema de ensino para outro, de colégio para colégio, mas não autêntica flexibilidade.

Ao fixar as normas para o ensino médio na Indicação de março de 1962 (Documenta 1), o Conselho Federal de Educação teve como diretriz garantir o máximo de flexibilidade. Com efeito, admitindo a pluralidade de currículos no sistema federal, ao oferecer, como modelo, várias hipóteses na faixa correspondente aos Estados, e permitindo que, além das disciplinas relacionadas, poderiam ser escolhidas como optativas, em cada tipo de currículo, as que figuram como obrigatórias em outros tipos, dilatou consideravelmente a margem de opções e, conseqüentemente, os limites da flexibilidade. Seguindo este critério, os Conselhos Estaduais deveriam apresentar não apenas duas matérias, mas hipóteses várias, para que a escola tivesse maior liberdade na organização de seu currículo.

Vê-se, portanto, que, na prática, a extensão do princípio de flexibilidade curricular vai depender, substancialmente, da clarividência dos Conselhos Estaduais e da compreensão dos educadores e, também, das possibilidades da escola. De qualquer modo, grande é a responsabilidade dos educadores na tarefa de renovação da escola brasileira, através da elaboração de currículos mais diversificados e flexíveis, em consonância com a variedade das aptidões individuais e ajustados às necessidades prementes de uma sociedade em transformação, sem esquecer, contudo, o imperativo de uma adequada formação geral.

AUTONOMIA DA ESCOLA

Afirmamos no início deste trabalho que o princípio da autonomia da escola era uma das grandes conquistas da Lei, na medida em que liberava a escola de uma rígida padronização e transferia para a consciência profissional dos mestres e educadores a tarefa e a responsabilidade de organizar a escola. Importa, agora, determinar o sentido dessa autonomia, seus limites e amplitudes.

Do ponto-de-vista doutrinário, a autonomia, como poder de se dar normas, decorre da própria natureza e funções da instituição escolar. Quer se considere a escola como auxiliar da família na sua missão de educar os filhos, quer a serviço da sociedade e a ela diretamente subordinada, trata-se de uma agência educacional específica, gozando de autonomia real, embora sujeita a limitações. A escola, portanto, nem é pura extensão da família nem simples coisa do Estado. Como agente da família e da sociedade, age no interesse de ambas; mas atua segundo sua iniciativa e seu próprio julgamento, tendo em vista métodos que resultam do saber especializado e da competência profissional dos educadores.

Poderá admitir-se que a educação, em última análise, é de responsabilidade dos pais e que a estes compete decidir do tipo de educação que desejam dar a seus filhos. E este direito está expressamente confirmado pela nova lei nos artigos 2.º e 3.º. Mas desde que se utilizam da escola, cabe aos pais respeitar-lhe a prerrogativa de regular suas atividades. O mesmo ocorre se considerarmos a escola como agência da sociedade e a serviço dos fins desta. É preciso, num caso como noutro, para usarmos uma

expressão de Anísio Teixeira, que se dê ao educador, como tem o médico, a necessária liberdade e autonomia na fixação das normas do processo educativo.

Mas se a escola tem autonomia para educar segundo os processos e métodos exigidos pela natureza da ação educativa, não poderia, contudo, arrogar-se a liberdade de impor qualquer tipo de educação. De uma parte, a autonomia escolar encontra limites nos direitos da família sobre a educação, conforme reconhece a Lei; doutro lado, desde que a educação interessa à sociedade, sendo parte do bem comum, compete ao Estado estabelecer normas reguladoras das atividades escolares. Sob este aspecto tem o Estado o direito de fazer certas exigências à escola, fixar condições para o seu funcionamento e traçar as diretrizes de uma política educacional a que deve submeter-se a escola, atendidos determinados fins e direitos, tais como se encontram previstos no art. 1.º da Lei.

Se a autonomia tem fundamento no ser da instituição escolar, na essência mesma do processo educativo, do ponto-de-vista do direito positivo esse poder de se dar normas repousa na ordem legal. Só existe e produz efeitos quando legalmente reconhecido. E como é o Estado que faz possível a existência legal da escola, não se poderia negar uma relação de dependência desta em face da ordem social que o Estado representa. A autonomia da escola existe enquanto configurada na Lei, o que não significa, contudo, que se trata de simples dádiva do Estado, porquanto deriva da natureza mesma da instituição escolar.

Em resumo, poderíamos dizer que a autonomia é o poder que possui a escola de se organizar e dirigir o processo educativo, respeitados os direitos da família e as limitações impostas pelas exigências do bem comum.

Na Lei de Diretrizes e Bases a autonomia da escola se encontra plenamente assegurada e está, por assim dizer, consubstanciada no art. 43 : "Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento sobre sua organização, a constituição dos seus cursos e o seu regime administrativo, disciplinar e didático." O art. 39 explicita esta autonomia no que diz respeito à verificação do rendimento escolar. Mas o essencial da autonomia se encontra consignado no art. 43. Com efeito, tudo que diz respeito ao processo educativo como tal cai na esfera de competência da

escola, ressalvadas, é claro, as limitações da Lei. Deste modo, é da iniciativa da escola estabelecer sua constituição, definir seu regime administrativo, organizar o currículo, instituir cursos, elaborar os programas,, fixar as normas de apuração do rendimento escolar, determinar os critérios de promoção e, enfim, tudo quanto refira ao regime didático. Em comparação com a legislação anterior, haveremos de convir que é considerável a margem* de liberdade concedida pela nova Lei. Poderão, assim, os estabelecimentos, liberados dos constrangimentos de um padrão único, organizar-se com suficiente flexibilidade, de modo a atenderem às exigências de adaptação da escola aos diferentes meios sociais e à individualidade dos alunos. A autonomia dá à escola a necessária liberdade de movimentos para reorganizar-se continuamente, a fim de acompanhar o ritmo das transformações sociais e culturais de seu tempo.

A alguns a liberdade concedida pela nova Lei parece ainda limitada. Outros a consideram inconveniente, senão prejudicial, por não estarem os colégios suficientemente preparados para exercê-la. Que a autonomia pode e deve sofrer limitações, é incontestável. O que dissemos sobre sua natureza justifica suas restrições. Na medida em que a educação é um bem social, não poderia ficar entregue ao arbítrio das escolas. Estas devem subordinar-se às diretrizes educacionais traçadas pelos organismos competentes, ressalvados os direitos inerentes à pessoa humana, e por isso mesmo é legítima a fiscalização exercida pelo Estado. Quanto àqueles que se mostram receosos, vale ressaltar a óbvia verdade de que somente no exercício da liberdade se adquire uma verdadeira consciência responsável. Além disso, cabe observar que o longo período de rigoroso controle legal não evitou o baixo nível de grande número de nossos estabelecimentos. É que uma regulamentação completa e minuciosa é sempre a receita para a mediocridade institucional em matéria de educação. E a experiência nos mostra que quanto mais as atividades escolares se encontram reguladas por Lei, quanto mais se elimina a participação responsável do pessoal docente em sua direção e organização, tanto maior é a rotina, a inércia, a burocratização de atividades que exigem um esforço sempre renovado de iniciativa criadora. Por outro lado, a autonomia deverá ensejar maior participação da família e da comunidade local na vida da escola,

podendo elas operar como mecanismos de controle eficazes sobre as atividades escolares, como sucede, por exemplo, com a escola americana.

Concedendo tal liberdade, a Lei teve em vista dar condições à escola para que esta possa melhor organizar-se, desempenhar suas funções e alcançar suas finalidades. Mas o uso da liberdade significa responsabilidade. Daí por que, conquistada a autonomia, maior se torna a responsabilidade dos educadores diante da tarefa de elevar o nível da escola brasileira e ajustá-la à sua realidade. Liberdade escolar quer dizer, portanto, liberdade para aperfeiçoar continuamente o processo educativo, e não liberdade para negociar a educação. Poderíamos aplicar à autonomia da escola, *mutatis mutandis*, o que dizíamos da autonomia universitária em estudo especial apresentado ao Conselho Federal de Educação: a autonomia não é fim em si mesma, mas condição para que a escola possa realizar eficientemente suas tarefas e ser útil à sociedade. Não deve ser entendida como privilégio gracioso, mas como responsabilidade que a escola tem de assumir para atingir seus objetivos.

LIBERDADE DE JULGAMENTO DO PROFESSOR

A liberdade de julgamento do professor, amplamente assegurada pela nova Lei, decorre da própria natureza da função docente e é o corolário da autonomia da escola. Poderia dizer-se que esta liberdade existia, também, no regime anterior. Mas tratava-se de uma liberdade limitada, pois a função de julgamento do mestre era estritamente condicionada por um sistema padronizado de provas, exames, graus e médias.

Concedendo maior liberdade aos educadores na elaboração das normas que devem reger o processo educativo, a Lei deu margem a que se reformulem os critérios existentes, eliminando-se o formalismo de que se revestem, comumente, os exames tradicionais. Com esta liberdade, poderão as escolas, beneficiando-se dos resultados da experimentação pedagógica e dos ensinamentos da experiência, introduzir métodos mais objetivos e mais racionais de avaliação da capacidade intelectual e nível de conhecimentos dos alunos.

Tudo o que a Lei determina em matéria de apuração do rendimento escolar e de julgamento do aluno se encontra estabelecido no art. 39 e seus parágrafos, podendo-se assim resumir :

- 1) a apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino;
- 2) na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo nas atividades escolares;
- 3) nos exames e provas o professor terá liberdade de formulação das questões e autoridade de julgamento;
- 4) os exames serão prestados perante comissão examinadora formada de professores do próprio estabelecimento e, se este fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente.

A Lei estabelece, assim, dois procedimentos na apuração do rendimento escolar: os trabalhos escolares durante o ano letivo e os exames, sem determinar o seu número e natureza. A intenção da lei foi, justamente, deixar ao critério dos responsáveis pela escola organizar o sistema de avaliação do aproveitamento do aluno, e daquele que tem a responsabilidade direta pela formação do aluno, o professor, a função de julgar. Por outro lado, conferindo maior valor aos trabalhos escolares, possibilitou a Lei uma verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo curso, de forma que se mantenha uniforme a aferição do aproveitamento gradual do aluno. Procurou-se, com isto, evitar que o ensino se faça, tão-somente, em função das provas parciais ou dos exames finais, como era usual em nossa escola. O que constitui a essência do disposto na Lei, como bem destacou o Conselheiro Anísio Teixeira, no Parecer 102/62, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, está no reconhecimento da autoridade final do professor no julgamento do aproveitamento do aluno e na recomendação de preponderância dos resultados escolares, apurados cumulativamente ao longo do curso, sobre os exames e provas convencionais.

Esse dispositivo, que concede ao professor "liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento", tem sido objeto de sérias restrições da parte de alguns críticos da Lei, que

o acusam, entre outras coisas, de implantar a ditadura do mestre. O Prof. Lourenço Filho, em seu recente livro *Organização e Administração Escolar*, dirige-lhe a crítica mais severa ao afirmar: "Nenhum dispositivo mais aberrante dos critérios para boa avaliação da eficiência do ensino e, em consequência, para que se respeitem os princípios da organização e administração escolar." Prosseguindo, sentencia êle que "cada mestre, em sua classe, será um pequeno ditador".

Em que pese à incontestada autoridade do eminente mestre da pedagogia brasileira, não compartilhamos de seus temores quanto ao arbítrio do professor que a Lei teria contribuído para instituir. Não resta dúvida que os estudos da moderna psicologia educacional em matéria de avaliação do rendimento escolar são unânimes em criticar o sistema tradicional de exames e notas, por deixar larga margem ao fator sorte e aos erros subjetivos de apreciação, além de seu aspecto excessivamente competitivo. Todos conhecemos, mesmo sem as pesquisas psicológicas feitas nesse sentido desde algum tempo, os erros freqüentes cometidos pelos mestres no julgamento de provas de seus alunos. É natural, portanto, que se busquem métodos de verificação mais rigorosos e mais precisos. Mas daí não se segue que se deva excluir toda autoridade de julgamento do professor, limitando-se este a ser um apurador de testes padronizados. É verdade que existe uma tendência a substituir o tipo clássico de exames pelos testes de questões objetivas, com fim de eliminar os fatores subjetivos de julgamento. Vejam-se, por exemplo, na Inglaterra, os **attainment** tests organizados, entre outros, por Cyril Burt. É indiscutível que os testes escolares e as chamadas escalas objetivas oferecem uma grande vantagem sobre os exames tradicionais: podem ser corrigidos sempre da mesma maneira, substituindo uma estimativa vaga por uma medida de grande exatidão. Mas psicólogos favoráveis a estes métodos, como C. W. Valentine, em seu livro **Psychology, its bearings in education**, não deixam de reconhecer as limitações de tais testes, admitindo que existem elementos de valor educativo que lhes escapam, mas que podem aparecer no trabalho geral da escola. Por outro lado, é evidente que em certas matérias o chamado teste-ensaio é ainda insubstituível, como reconhece também Stephens em sua **Educational Psychology**.

Não se trata de discutir o valor dos testes como medida objetiva do rendimento escolar. Mas é preciso observar que medir e julgar não são a mesma coisa e que uma mesma medida pode dar lugar a diferentes julgamentos, dependendo do fim que se tem em vista. Uma coisa é julgar o aluno com o objetivo de classificação, outra julgá-lo com relação às suas próprias possibilidades, em competição consigo mesmo e não com seus companheiros. Se se trata, apenas, de classificação ou promoção, à base de critérios estabelecidos, certamente que o teste padronizado seria o processo mais adequado. Porém, como a verificação do rendimento escolar não se faz somente para efeitos de promoção, mas tem por fim igualmente avaliar as capacidades e interesses do aluno, seu desenvolvimento e aproveitamento total no curso, conviria levar em conta, ainda, os efeitos psicológicos das técnicas de verificação no processo de formação de sua personalidade. Nesta perspectiva a função de julgar do professor é insubstituível para a avaliação do rendimento integral do aluno, e não se poderia tirar-lhe a autoridade de julgamento.

No contexto da Lei esta autoridade não significa arbítrio inapelável, ao qual estaria entregue, irremediavelmente, a sorte dos alunos. Em primeiro lugar, de acordo com o mesmo art. 39, a apuração do rendimento do ensino ficará a cargo do estabelecimento, que fixará suas normas. Por conseguinte, a ação do mestre se processa dentro do regime didático organizado pela escola, onde se pode assegurar ao aluno o direito à revisão de provas e a novos exames com outros professores. Em segundo lugar, o professor examina fazendo parte de uma comissão examinadora composta de professores do próprio estabelecimento e, se esse fôr particular, sob a fiscalização da autoridade competente. Finalmente, os exames não constituem a parte mais importante do processo de verificação e sim os trabalhos escolares realizados durante o ano letivo.

O objetivo da Lei foi garantir ao professor a livre afirmação de sua autoridade e de sua consciência profissional. Mas esta liberdade não se deve confundir com arbítrio e não colide com a exigência de normas que regulem a apuração do rendimento escolar. Como acentua o Conselheiro Anísio Teixeira, a Lei procurou evitar a excessiva impessoalidade dos exames elaborados por especialistas sem a vivência do processo escolar. "Na prática", afirma ainda êle no Parecer já citado, "nada impede que

o professor, em perfeita inteligência com os especialistas, lance mão dos processos mais objetivos de verificação da aprendizagem. A autoridade final é que está com o professor, pois este mais do que os especialistas que, no caso, atuam apenas como peritos, tem ou deve ter conhecimento mais completo do aluno e do seu real aproveitamento". É claro que a doutrina da Lei supõe dos mestres maior senso de responsabilidade e maior competência profissional, o que vai exigir melhor formação pedagógica dos nossos professores.

A liberdade do professor também não exclui a possibilidade de um conselho de classe que possa melhor emitir um julgamento sobre a capacidade do aluno baseado em seu rendimento global no curso. Uma avaliação segura de seu aproveitamento e de suas possibilidades não deveria depender somente do julgamento de cada professor, atuando isoladamente no âmbito de sua disciplina. De todo modo, a autoridade final de julgamento, nos exames e provas de sua matéria, cabe ao professor, como estabelece a Lei, sem que tal autoridade, como foi ressaltado, seja instância inapelável.

ATENDIMENTO DAS APTIDÕES INDIVIDUAIS

Não há educação do homem em geral, mas a educação toda sempre está voltada para a formação de uma personalidade concreta, um ser individual portador de uma originalidade irreduzível. Por isso mesmo todo processo educativo deveria ter como base o princípio de individualização. Reduzida a seus momentos essenciais, a educação escolar poderia ser definida como a organização das relações entre duas individualidades: a do mestre e a do aluno. Sendo assim, a escola deve estruturar-se de modo que cada aluno seja valorizado em sua individualidade e jamais reduzido ao denominador comum de um aluno-tipo.

A escola rigorosamente padronizada que perdurou entre nós, e ainda é a regra geral, constitui a negação mesma do princípio de individualização do ensino. A legislação escolar que regulava minuciosamente os movimentos do processo educativo conduzia fatalmente a ignorar o aluno tal como ele existe, para, em seu lugar, impor um modelo único, concebido a **priori**, em função do qual se pretendia plasmar o educando. E essa imagem fictícia não se contentava em usurpar o lugar dos alunos, mas

se impunha, também, aos educadores. Estes, como simples executores dos ditames da Lei, renunciavam a toda iniciativa, evitavam as inovações, para seguir passivamente os padrões didáticos preestabelecidos. Os programas, confeccionados à revelia da escola, eram repartidos pelas horas de classe, quaisquer que fossem as diferenças de capacidade intelectual e de interesses. Figurava-se a imagem do aluno abstrato, apto a beneficiar-se de todo ensino e a acomodar-se aos programas mais sobrecarregados, e considerava-se como dado real aquilo que Henri Bouchet denominou, muito a propósito, "a aptidão geral ao enciclopedismo". E este **puer docendus** despojado de todas as suas preferências, de seus dotes individuais, de suas peculiaridades, vai receber, em compensação, uma quantidade de aptidões passíveis, mas sem fundamento subjetivo real. A escola nos oferecia, deste modo, o espetáculo antipedagógico de professores-tipo ensinando alunos-tipo, surpresa a originalidade do aluno real.

Possivelmente terá havido algum exagero no quadro que acabamos de traçar, mas não se poderia discutir que o regime escolar até agora vigente era todo êle um convite a negligenciar a individualidade do aluno.

A Lei de Diretrizes e Bases, por seus princípios e seu espírito, por sua preocupação em flexibilizar e diversificar currículos e cursos, tende a estimular métodos e processos educativos mais adaptados a uma individualização do ensino. Pelo menos, conferindo ampla liberdade à escola na organização de seu regime didático, oferece condições para que se possa fazer emergir a individualidade do educando dentro da vida escolar. Dá oportunidade para que se crie uma educação mais atenta à originalidade de cada adolescente, mais sensível às singularidades de seu comportamento, mais apta a fazer desabrochar suas virtualidades. Isto é, uma educação capaz de atender às diferenças individuais, permitindo aos alunos melhor utilização de suas aptidões e assim evitando os desajustamentos e o desinteresse pelos estudos, que, muitas vezes, se devem mais à escola do que mesmo aos alunos.

Para isso é necessário que a escola conceda maior atenção ao problema das aptidões. Trata-se, contudo, de complexa questão psicológica e pedagógica, que não poderia ser aqui convenientemente analisada; um especialista na matéria, o psicólogo

britânico Cyril Burt, não hesitava em afirmar que a psicologia das aptidões ainda se acha em sua infância. Mas, se, como acentuava Piéron, para certas aptidões sempre se encontra terreno, não será difícil à escola proporcionar condições para que elas se manifestem e possam desenvolver.

Se uma aptidão se define como "a condição congênita de uma certa modalidade de eficiência" (Piéron), será, antes de tudo, um fenômeno psicológico encarado do ângulo do rendimento, como bem viu Claparède. A aptidão se distingue, pois, da pura capacidade. Assim, dentro da faixa da normalidade todos os alunos possuem capacidade média que lhes assegura a assimilação dos conhecimentos básicos necessários a uma educação geral. Tudo dependerá das motivações e dos métodos empregados. As aptidões, por sua vez, garantem o maior rendimento nesta ou naquela matéria. O erro do ensino padronizado está em exigir dos alunos um interesse e rendimento iguais em todos os estudos, como se possuíssem as mesmas aptidões especiais. Daí a necessidade de evitar a tendência freqüente do professor a ver em todo aluno um terreno propício para o cultivo de sua especialidade. O importante é que cada aluno seja considerado em relação ao nível próprio de suas possibilidades, ao que é normal para ele, e não em simples termos de comparação com os demais alunos. No currículo estandardizado da escola convencional estas diferenças individuais dificilmente poderiam ser entendidas. Com efeito, esse currículo era destinado a servir ao maior número de casos, o que o forçava a ajustar-se ao aluno médio no sentido estatístico, isto é, à tendência central do grupo. Esta média ou padrão deveria exprimir características comuns do educando em geral e, por conseguinte, não era realmente representativa de qualquer aluno individual. Tínhamos uma situação na qual o sistema não era ajustado à necessidade de qualquer indivíduo em particular, mas feito para adaptar-se a uma abstração. Mas se a educação é sempre a educação de uma personalidade concreta, individual, segue-se que um programa educacional realmente satisfatório seria aquele no qual as diferenças individuais são reconhecidas e todo esforço é feito no sentido de ajustar o currículo à natureza e necessidade do aluno individual. Assim sendo, a escola deveria oferecer oportunidades especiais e situações de aprendizagem favoráveis à manifestação das aptidões próprias

de cada aluno. Desse aspecto as práticas educativas da escola secundária poderiam constituir situações ideais para a exploração destas aptidões no ciclo ginásial.

Certamente a necessidade de atendimento às aptidões individuais não poderia ser levada a extremos. Um ensinamento todo condicionado **a priori** pela diversidade dos espíritos tornar-se-ia impraticável numa coletividade e conduziria ao mais estéril dos individualismos. O reconhecimento das diferenças entre alunos e de sua originalidade pessoal não é incompatível com o ensinamento de classe, que é a razão de ser da escola. Os estudantes da escola não são Emílios. Não é, certamente, este o sentido do atendimento às aptidões individuais, que não poderia ser contrário à unidade de cultura e de formação. O que se exige da escola é não fazer tábua rasa das diferenças de capacidade intelectual, inclinações e interesses, a fim de encaminhar o aluno para o tipo de estudos mais em conformidade com sua vocação sem prejuízo de uma imprescindível formação geral. Poderia dizer-se, não sem fundamento, que toda formação é necessariamente individual. Mas, quando falamos de formação geral, queremos referir-nos àquele conteúdo mínimo de valores fundamentais que são estritamente indispensáveis a toda formação humana como tal; àquela formação intelectual básica de que todo homem necessita para compreender o seu mundo, a sua cultura e a si mesmo, com anterioridade a toda especialização ulterior. E esta exigência de formação geral não é incompatível com o atendimento às aptidões individuais.

Para que a escola possa eficazmente atender a essas aptidões, faz-se necessário a organização de um meio educativo suficientemente diversificado e flexível, que ofereça as oportunidades e estímulos indispensáveis para que se revelem e se desenvolvam as aptidões individuais. Para este fim a escola terá de promover: 1) um sistema de opções que permita a cada aluno cultivar e aprofundar aquelas matérias mais ajustadas à sua inteligência, sua capacidade e seus interesses; 2) orientação educacional capaz de aconselhar os alunos mediante conhecimento adequado de sua personalidade e de suas reais possibilidades; 3) maior contato diário do mestre com seus discípulos, pois os testes psicológicos, por melhores que sejam, não poderiam dispensar o conhecimento que o mestre adquire do aluno através de sua experiência pessoal.

CONCLUSÃO

Um estudo mais desenvolvido poderia, sem dúvida, destacar outros princípios e categorias da educação de grau médio implicitamente contidos na Lei, princípios que, racionalmente aplicados, poderiam conduzir a urna profunda renovação da escola brasileira.

Desde logo, entretanto, duas conclusões parecem impor-se: a Lei de Diretrizes e Bases enseja as reformas radicais de que carece a nossa escola para ajustar-se às necessidades do desenvolvimento nacional e dar ao jovem brasileiro a formação cultural básica exigida pela moderna civilização; e na medida em que consagra a autonomia da escola, segue-se que o alcance e a fecundidade prática de seus princípios vão depender, substancialmente, da consciência responsável, da competência profissional e da iniciativa criadora dos mestres e educadores brasileiros. Decerto que ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação cabe grande responsabilidade na aplicação da Lei como seus intérpretes oficiais, que são verdadeiros mediadores entre o puro texto legal e as situações educativas, sendo ainda sua tarefa construir, progressivamente, a doutrina educacional imanente à Lei. Mas é em última análise aos educadores, no trato direto do processo educativo, que cabe a responsabilidade de fazer frutificar os princípios pedagógicos da nova Lei. E a responsabilidade aumenta pelo fato de que não se trata somente de renovação pedagógica, mas da tarefa de criar uma educação autenticamente nacional, de instaurar a escola brasileira, verdadeiramente democrática, identificada com sua comunidade e seu momento histórico e tornada instrumento de integração cultural e nacional do homem brasileiro.

Até agora não conseguimos talhar um sistema de educação à nossa imagem e semelhança. Foi dito recentemente que o nosso sistema escolar não é nem nacional, nem democrático, nem genuinamente educacional. Uma educação nacional não se institui pela vontade da Lei, mas é a resultante de um processo cultural que se constitui historicamente. Ela tem como suposto a existência desenvolvida de uma consciência nacional e de uma experiência cultural própria. Agora que essa consciência começa a se afirmar e que o País realiza um verdadeiro ato de conversão cultural, aprendendo-se a si mesmo em seu ser histórico e cultu-

ral, temos os pressupostos necessários para que se constitua uma educação nacional.

Enquanto a educação era privilégio de classes dominantes, podíamos contentar-nos com a simples transplantação de padrões escolares alienígenos. A educação era um bem individual apenas acessível a uns poucos privilegiados e destinada a capacitar esses poucos para o exercício de certas funções dentro da sociedade. Mas a partir do momento em que a educação passa a constituir um bem social, necessário não apenas a uma classe mas à nação como um todo, torna-se imperativo criar uma educação ajustada à nossa realidade cultural, a uma sociedade em transformação e ao projeto de desenvolvimento nacional. Desde que se trata da educação do povo brasileiro como totalidade, e não mais de camadas reduzidas da sociedade, a tarefa que se impõe é criar o que se poderia chamar uma **paideia** brasileira, capaz de formar o homem brasileiro em função de sua realidade histórica e dentro de uma perspectiva cultural específica.

Dir-se-á, talvez, que a Lei de Diretrizes e Bases não corresponde inteiramente às circunstâncias da evolução brasileira. Certamente ela está longe de ser o instrumento ideal que se poderia conceber. Mas, apesar de todas as suas limitações, acreditamos que a nova Lei representa progresso real para o desenvolvimento de nosso processo educativo e um passo decisivo na marcha para a implantação de uma educação nacional. Para usarmos da expressão de Anísio Teixeira, se ela significa meia vitória, é de qualquer modo uma vitória. Vitória, sem dúvida, contra a centralização que entravava os movimentos de nossa educação e, também, contra os preconceitos seletivos que se antepunham à instituição de uma escola comum. Indiscutivelmente a Lei de Diretrizes e Bases implica, em muitos setores, radical mudança de perspectivas e contém virtualidades que, devidamente exploradas, podem produzir profundas transformações em nossas estruturas e processos educativos. Por seu sentido geral de planejamento a Lei nos obriga a considerar a educação brasileira como totalidade orgânica, em suas dimensões nacionais. Pela primeira vez em nossa história uma Lei determina o planejamento global da educação, sem prejuízo dos planejamentos regionais, com o fim de estender a educação a todos os brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases pode, assim, ser considerada como uma verdadeira reforma de base de nossa educação.

No que diz respeito à educação de grau médio esperamos ter salientado, no presente trabalho, pontos essenciais da atual Lei, que evidenciam seu caráter eminentemente renovador. Com efeito, conferindo autonomia à escola e, conseqüentemente, liberando-a de uma regulamentação excessivamente rígida; descentralizando-a mediante a criação dos sistemas estaduais de ensino, o que permitirá à escola ajustar-se às peculiaridades regionais; flexibilizando os currículos e estimulando a variedade dos cursos; procurando eliminar a segregação entre os ramos do ensino médio com o princípio de equivalência; e, finalmente, tornando possível a instituição de uma escola comum, democrática, que unificaria a educação de grau médio em seu primeiro ciclo, a Lei oferece os instrumentos legais necessários para que se possa instituir uma escola adaptada à nossa realidade e que corresponda às exigências culturais de nossa época.

Mas essa renovação não se objetivará sem a iniciativa criadora e a consciência responsável dos educadores, integrada no processo de transformação sociocultural brasileiro e identificada com o espírito e a filosofia educacional da Lei de Diretrizes e Bases. Daí a necessidade, por parte dos educadores, de um conhecimento mais aprofundado de seus princípios e categorias pedagógicas. E o objetivo deste estudo foi, justamente, contribuir, embora dentro de uma perspectiva limitada, para esse melhor conhecimento.

3

ARTICULAÇÃO DA ESCOLA MÉDIA COM A SUPERIOR

VALNIR CHAGAS

A Comissão Especial designada para estudar o problema da articulação do ensino médio com o superior, visando particularmente ao quadro, atual da Educação brasileira, tem a honra de apresentar a Indicação que resultou do seu trabalho, dividida em cinco pequenos tópicos. Partindo de algumas "considerações preliminares", em que se focaliza a matéria de um ângulo puramente teórico, a elas passa-se a referir "o que se faz" em três países tomados para cotejo e, em seguida, no Brasil, posto já então em contraste com essa dupla perspectiva teórica e prática. Assim delimitadas as questões para que se buscam respostas, lançam-se "pressupostos de uma solução" como base para "o que se propõe", sintetizado afinal por meio de oito itens que se formulam "em conclusão".

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A articulação dos graus escolares, particularmente do segundo com o terceiro grau da escada de escolarização, é talvez o problema sobre o qual mais se discute na presente conjuntura da Educação brasileira. A circunstância mesma de que assim ocorra já constitui uma evidência de que tal articulação ainda não existe entre nós; nem existirá enquanto formos levados, como temos sido até agora, a encará-la de um ponto de vista estrito que a situa em termos de "passagens especiais" da escola primária para a escola média e desta para a superior. Trata-se, em rigor, de **momentos** artificiais que somente podem ser concebidos no quadro dessa divisão, pois a fonte de que eles emanam — as três grandes fases do desenvolvimento individual — aí funciona como

Indicação n.º 48 do C.F.E., aprovada em 15 de dezembro de 1967.

simples mecanismo, através do qual persiste o modelo de uma estrutura social em mudança e, em alguns casos, já substancialmente transformada.

Afinal, não nos parece demais repetir o lugar-comum de que a Educação é um processo de amadurecimento que se faz num **continuum**, e não espasmòdicamente, abrangendo em maior ou menor escala a tríplice dimensão reflexiva, conativa e afetiva da personalidade. Varia não pela ausência ou presença desses componentes, que são constantes, mas pela sua direção e intensidade segundo a capacidade do estudante e os dados de sua experiência colhida assim na escola como no meio em geral. De certo modo, ela é uma **corrida** (e não sem propriedade se usa a palavra **curso**) na qual o ideal será que não existam limitações externas à plena expansão das potencialidades de cada um nessa competição, consigo próprio, em busca de ajustamento social e superação individual. Muitos, porém, ficam ao longo do caminho, que se vai progressivamente estreitando à medida que a Educação resulta, em última análise, num processo dinâmico de seleção dos mais capazes.

Nesta perspectiva, desde o grau primário até o superior, somente uma passagem existe, ou deveria existir, com o sentido de real mudança de campo: a passagem da escola para a vida, assinalando o instante em que o aluno, individualmente considerado, interrompe as atividades escolares por havê-las concluído em algum nível ou por já não ter condições pessoais de nelas prosseguir. Em conseqüência, a indagação famosa sobre "quem deve ir para a Universidade" perde a sua razão de ser fora das situações concretas; mas a fazê-la, particularizando da escada de escolarização o lanço correspondente ao ensino superior, ter-se-á de abranger todo esse grau escolar e não, como hoje se verifica, permanecer no momento abstrato de uma transição que, ou já ocorreu, funcionalmente, ou somente poderá ser avaliada no processo em que ela se insere.

Se abstrairmos, para raciocinar, a condição básica da inexistência de recursos por parte do aluno ou da sociedade, ou de ambos, veremos que o máximo suscetível de fazer-se, em termos de identificação dos "mais dotados", será a determinação estatística de quantos, em cada geração, **podem** chegar ao topo da escada. Nenhum trabalho já foi desenvolvido no Brasil sobre

' este assunto e são reduzidas, por outro lado, as pesquisas realizadas em outros países. As primeiras de que temos notícia estão registradas no **Harvard Report**, onde se estima entre 20% e 25% o número relativo dos que são capazes de um rendimento aceitável em nível superior.¹ Também Conant, quinze anos depois, fixou entre 15% e 20% OS estudantes que denominou **academically talented**.² E daí por diante escasseiam as referências apresentadas com algum rigor, não havendo senão determinações feitas mais ou menos a **priori** para o estabelecimento de planos de governo.

Cremos que, de certo modo, esta ausência de estudos especializados nasce de uma dificuldade básica representada pelo caráter circunstancial dos elementos a obter por tal caminho, já que o nível acadêmico, como expressão do nível geral de inteligência, em grande parte é função de oportunidades. Na medida em que estas aumentem — e elas tendem a crescer mesmo nos países subdesenvolvidos — aumentará também a percentagem dos mais dotados em cada grupo etário. Mas essa tendência ao crescimento é precisamente o fato mais importante a considerar; tão importante que não nos permite desprezar os dados assim obtidos, por todos os títulos valiosos como apoio para qualquer meditação a que se empreste um mínimo de realismo.

Partiremos, assim, daquelas comprovações para determinar o que chamaremos uma escada teórica de escolarização em que o ensino primário alcance quatro anos de estudos, o de segundo grau sete e o superior apenas quatro. Reconhecemos que, em muitos casos, a realidade já vai além desses limites deliberadamente modestos. A escola primária, por exemplo, é ou tende a ser mais longa do que a prevista, o mesmo acontecendo com grande número dos cursos superiores tradicionais; para nem mencionar a pós-graduação, que se vai constituindo um quarto lanço da escada, a ponto de que só nos Estados Unidos, em 1963, já existissem 25 000 alunos matriculados em nível de pós-doutorado.³ Entretanto, o que por esta forma se perca em rigor será ganho, no uso prático desse instrumento de comparação, como ajusta-

¹ Harvard Committee — **General Education in a Free Society**. Cambridge Mas, Harvard University Press, 1945; págs. 87, 88. - James B. Conant — **The American High School Today**. New York, Mc Graw Hill Company Inc., 1959; pág. 20. ¹ Cf. Clark Kerr — **The Uses of the University**. Cambridge Mas, Harvard University Press, 1964; pág. 108.

mento às realidades de países menos desenvolvidos. Seja como fôr, não atribuiremos a essa abstração gráfica, por demais simétrica para ser humanamente possível, outro valor senão o de servir como ponto ideal a que referir dados reais.

Teoricamente, segundo essa hipótese que está representada na figura 1, de cada 1 000 crianças matriculadas na primeira série da escola primária, incluídas as evasões por todas as causas conhecidas, 412 teriam acesso ao ensino superior e 200 chegariam, neste nível, a realizar estudos de quatro anos. Quer isto dizer que seria normal uma defecção de 58,8 % até o início do grau superior e de 80% ao longo dos quatro anos. Se, por outro lado, particularizarmos como 100 os que devem ter "acesso à Universidade", veremos que será também normal uma perda de 51,4% ao fim do período considerado. Parecem-nos evidentes as implicações desses índices para os trabalhos de planejamento educacional. Um país, por exemplo, que só consiga escolarizar a metade das crianças de sete anos não deve matricular no ensino superior mais de 21% de cada geração, nem proporcionar estudos universitários de quatro anos a mais de 10%. Se o fizer, estará falseando a verdadeira seleção, ao reduzir oportunidades nos graus inferiores, com reflexos perturbadores sobre toda a rede escolar.

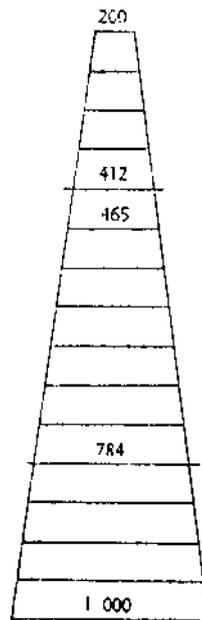


Fig. 1 — Distribuição teórica

O QUE SE FAZ

Vejam os então como já se comportam, em relação à escada teórica, três países dentre os mais desenvolvidos no mundo atual⁴ e, por outro lado, qual a posição do Brasil nesse contexto. A escolha é intencional, porque não cremos seja de alguma valia referir-nos a situações idênticas à nossa ou ainda com problemas que já tenhamos resolvido. Nos Estados Unidos, onde praticamente o "universo" do grupo etário é escolarizado, de cada 1 000 crianças que ingressam na escola primária, 350 chegam a receber alguma forma de educação superior e 170 concluem estudos a este nível, Prosseguindo ou não em pós-graduação (Fig. 2,a); na Grã-Bretanha, esses números são respectivamente 125 e 98 (Fig. 2,b); e na União Soviética, 100 têm acesso à Universidade e 70 obtêm diplomas de graduação (Fig. 2,c).

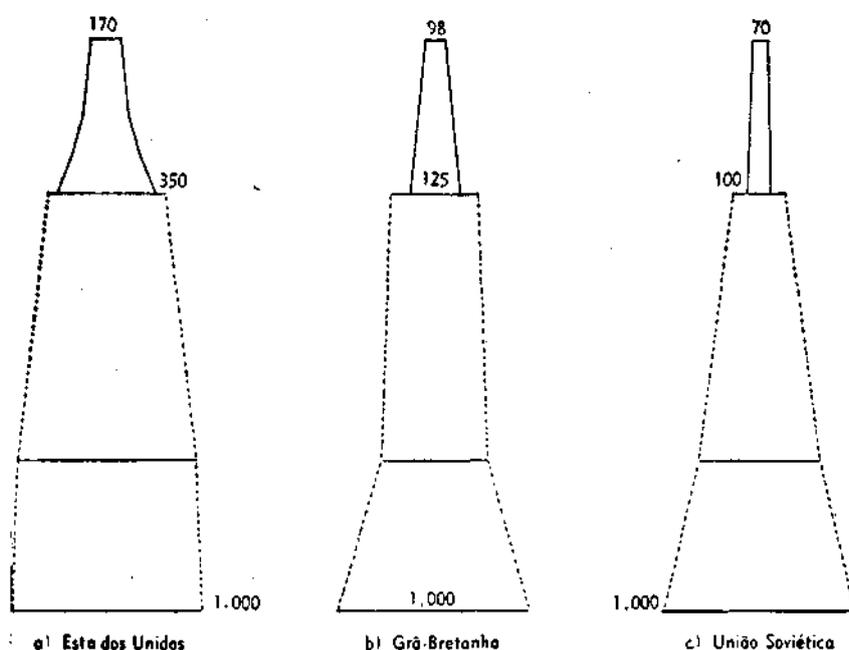


Fig. 2

O que basicamente distingue esses países é a sua maior ou menor seletividade a partir de quando se esboça a formação de **elites** culturais, científicas e técnicas. Neste particular, o sistema norte-americano apresenta-se como exemplo de um **sistema aber-**

⁴ Utilizamos os dados contidos no "Lord Robbins Report": **Higher Education**. London, Her Majesty's Stationery Office, 1963; páginas 42. 44.

to que se aproxima da escada teórica, ao propiciar alguma educação superior à quase totalidade dos que concluem a escola média. É certo que as oportunidades oferecidas não são rigorosamente idênticas, como idêntica não é a capacidade dos alunos. Destes, os mais dotados ingressam nos melhores Colleges e universidades, mediante vestibular sujeito a *numerus clausus*; os demais obtêm matrícula em State Universities ou juniors Colleges de padrões diversos que, as mais das vezes, não impõem outras condições além da conclusão dos estudos de 2.º grau. O importante é que ninguém deixa de ter a sua oportunidade.

Na Grã-Bretanha, ao concluir a escola média, o aluno deve submeter-se a um exame nacional para obter o que ali se denomina o General Certificate of Education. Em princípio, este certificado bastaria para matrícula em qualquer estabelecimento de ensino superior; mas como a quantidade de vagas é sempre inferior à dos candidatos, os Colleges e universidades promovem suplementarmente os seus próprios exames, funcionando assim o G. C. E. como habilitação de saída. Na União Soviética, parte-se de um *numerus clausus* que não vai além de um terço das conclusões da escola média. Os estudantes que nesta obtêm resultados excepcionais, a juízo dos respectivos professores, encaminham-se diretamente para a Universidade; os demais submetem-se a exames vestibulares, mas somente após servir na produção durante pelo menos dois anos.

Estes sistemas fechados caracterizam-se pela existência de um tipo de Educação de 2.º grau preparatória da superior, mais ou menos separada de outros ramos que formam "para a vida", e pela exigência de exames vestibulares. O primeiro traço, enquadrado evidentemente em linha menos igualitária, tende a desaparecer com a universalização do nível médio, resolvendo-se inicialmente em fórmulas mais tímidas de "equivalência", como já ocorre entre nós, enquanto não se alcançam as proporções da escola-única vertical. Com isto, aumenta o número dos pretendentes às vagas na escola superior e o resultado, pelo menos imediato, é a supervalorização do vestibular até que se reencontre o equilíbrio em novo plano.

Uma antecipação do que será esse equilíbrio pode ser encontrada nos países onde o conceito de "passagem" nada já tem a ver com a idéia de uma barreira anteposta ao progresso do estudante. Nos Estados Unidos, graças a uma seleção mais indi-

reta que por conteúdos específicos, o ensino de 2.º grau liberta-se a passos largos da sua posição ancilar, em face do superior, para converter-se numa efetiva educação do adolescente, daí a sua integração e pluricurricularidade que, após eliminar a discriminação em "ramos", vai substituindo a rigidez da seriação **a priori** por um non-graded system no qual, a partir de um **core-curriculum** indiferenciado, cada um se encontra estudando o que mais se lhe ajuste e seguindo o seu próprio ritmo. Em consequência, a preparação para os estudos profissionais superiores faz-se num 1.º ciclo — numa lower division — da própria Universidade ou em **júnior** Colleges articulados com o sistema universitário.

Muito diversa apresenta-se a situação brasileira dos dias atuais. A nossa escada de escolarização (Fig. 3) é violentamente estrangulada logo na escola primária, a cuja quarta série chegam tantos alunos, dentre cada 1 000, quantos nos Estados Unidos se diplomam em cursos superiores. Pior é que essa brusca redução já se faz sobre um total por sua vez reduzido a 66% do grupo etário, pois a cada 1 000 crianças que se matriculam para o início de estudos correspondem, em média, 515 que foram **in limine** postas de lado. E outros estrangulamentos se sucedem, praticamente ano a ano; de tal forma que, mesmo sem considerar essa enorme mutilação da base, somente 9,2% chegam à primeira série ginásial e 3% ao fim da escola média em lugar dos 78,4% e 46,5% registrados pela escada teórica, cujos números até essa altura são inferiores aos encontrados nos países escolhidos para comparação. Ademais, apenas 1,5% alcança o nível superior (em vez de 41,2% pelos índices teóricos, 35% pelos norte-americanos, 12,5% pelos britânicos e 10% pelos soviéticos), enquanto 1% estuda quatro anos a este nível (em lugar de 20%, 17%, 9,8% e 7%, respectivamente).⁶

Por aí se vê que a Educação brasileira ainda não constitui um sistema, sendo talvez possível falar de três sistemas — os de escolas primárias, médias e superiores — ainda estanques entre si, apesar das tentativas de equivalência, e de tal modo desproporcionais que não se completam para formar um todo. A eles

⁵ Cf. Censo Escolar do Brasil, 1964 (1.º volume). Rio de Janeiro, MEC-INEP-IBGE; pág. 2.

⁶ Cf. Sinopse Estatística do Ensino Superior — 1964. Rio de Janeiro, MEC — Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1965; introdução.

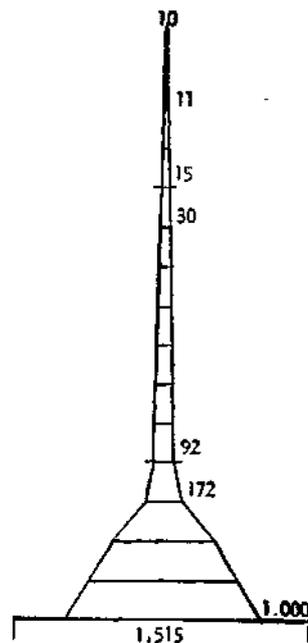


Fig. 3 — Brasil

pode-se acrescentar o que a professora Nádía Cunha denominou os "sistemas disfarçados de preparo para o exame de admissão à escola média e para o exame vestibular ao ensino superior".⁷ O primeiro, é certo, atenua-se cada vez mais com o aumento de oportunidades na escola de segundo grau, mas o segundo — o chamado "cursinho" — tende a fortalecer-se por esta mesma razão, já que a oferta de vagas no ensino superior está longe de acompanhar o crescimento do nível precedente, que o abastece; e nesta desarticulação quantitativa reside uma das causas mais sérias do problema. Basta dizer que, nos últimos dez anos, a expansão da escola de 2.º grau foi três vezes maior, em números relativos, que a da população correspondente. A consideração deste fato levou o saudoso J. Roberto Moreira a prever que dentro em breve, para um ensino médio de 3 000 000, teremos de proporcionar 900 000 matrículas na escola superior, em vez das atuais 200 000.⁸

Nádía F. Cunha — "Preparação de Candidatos ao Vestibular de 1964 na Guanabara". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 100. Rio de Janeiro, MEC-INEP, 1965; pág. 336.

J. Roberto Moreira — "Alguns Aspectos Comparativos do Ensino Médio". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 99. Rio de Janeiro, MEC-JNEP, 1965; pág. 26.

Mas há também, maior que a anterior e em grande parte condicionada por ela, uma desarticulação qualitativa que tem como fulcro o atual Concurso de Habilitação. Este, ao ser instituído em 1911, constituiu-se principalmente em **exame de saída** do ensino secundário para fazer face à dispersão do regime de preparatórios. Funcionalmente, isto significava uma habilitação para matrícula nas poucas faculdades existentes, porquanto nestas existiam lugares para a minoria ainda mais escassa dos que então realizavam estudos superiores. Em 1925, introduziu-se na regulamentação do vestibular o princípio do **numerus clausus**, em torno do qual êle se desenvolveu até hoje, cada vez mais como um dispositivo **externo** para distribuição de vagas que foram progressivamente diminuindo em relação à procura. É a situação de hoje, objetivamente delineada em longa pesquisa promovida pela CAPES, na qual fitou muito claro que o "rigor" dos exames aumenta na razão inversa das vagas disponíveis, e vice-versa."

Não vemos, em conseqüência, por que atribuir ao concurso de habilitação um papel que êle não pode desempenhar na forma e no contexto em que é realizado: o de avaliar conhecimentos e maturidade. Anos atrás, quando o quadro era menos carregado que o de agora, o professor Rui Leme, após **acompanhar** uma nova turma da Escola Politécnica de São Paulo, já concluía que **a** correlação entre os resultados obtidos no curso e os do vestibular era de apenas 0,4." Apesar disso, a orientação mais freqüente no Brasil ainda é a de organizar concursos diversos à base de conhecimentos tidos como **necessários** para determinadas carreiras, desde logo escolhidas pelos candidatos. Como Frei Luís de Leon, que retomou as suas preleções em Salamanca, após longa ausência nos cárceres da Inquisição, com um simples "como decíamos ayer", espera-se talvez que, no primeiro dia de Universidade, o professor inicie as aulas de sua disciplina exatamente no ponto em que o assunto fora interrompido na escola secundária... E ante a impossibilidade de que assim ocorra, a culpa é sempre lançada sobre esta última.

Portanto: desequilíbrio na relação candidatos-vagas, desarticulação dos graus de ensino e decisão antecipada sobre o curso

⁹ C.A.P.E.S. — "Exames Vestibulares de 1962". In: Boletim Informativo. Rio de Janeiro, Capes, 1963; pág. 105. ¹⁰ Ruy Aguiar da Silva "Leme — "Educação, Técnica e Industrialização". In: **Ensino Superior e Industrialização**. São Paulo, 1964; págs. 37/57.

profissional a seguir são causas que geram o Vestibular pretensamente organizado por disciplinas e noções específicas, daí resultando (a) a deformação dos estudos próprios da escola média, ainda muito cedo — às vezes já no ginásio — discriminados em face da opção que o aluno é forçado a realizar; (b) proliferação desse dispositivo de ensaio dos exames que é o "cursinho", hoje transformado em curiosidade internacional após o registro que dele se contém no livro de Bowles;¹¹ (c) excesso de procura das carreiras que eventualmente gozam de maior prestígio, com desequilíbrio da rede escolar de ensino superior, distribuição irregular das oportunidades existentes e não atendimento das reais necessidades do País; e (d) repetição indefinida do Vestibular ou, o que é talvez pior, escolha do curso por critério diferencial referido a vagas ainda existentes.

PRESSUPOSTOS DE UMA SOLUÇÃO

O fato concreto, diante do que aí fica, é um número cada vez maior de cidadãos que não têm possibilidade de levar adiante os seus estudos, nem possuem habilitação para o trabalho. Resta, pois, saber qual o destino desses que não se incluem entre os escolhidos, os quais de nenhuma forma podem simplesmente ser postos à margem. Em nosso entender, a resposta terá de ser encontrada na dinâmica do próprio sistema. Para tanto, o que desde logo se recomenda é atribuir, desde os graus mais elementares, um cunho de progressiva terminalidade aos estudos de cada ano, de cada semestre e de cada disciplina a fim de que, interrompendo **normalmente** a sua vida escolar, não tenha o aluno — e a própria sociedade que o educa — o prejuízo da sua inutilidade. Afinal, os jovens que chegam ao fim da escola média constituem "recursos humanos" que a essa altura já se fizeram bastante custosos; e desperdiçá-los, como sói ocorrer, implica uma atitude tão desastrosa quanto a de uma empresa, certamente condenada à falência, que declarasse imprestável a metade da matéria-prima adquirida para a sua produção industrial.

À primeira vista, a recíproca será também verdadeira; e de fato o é até certo ponto, pois, na medida em que ampliem as

¹¹ Frank Bowles — "Access to Higher Education " (**The International Study of University Admissions** — Unesco and The International Association of Universities), Vol. I. New York, Colúmbia University Press, 1963; pág. 150, **passim**.

oportunidades, deve também crescer o sentido de continuidade dos estudos, com vistas a níveis sempre mais altos. A terminalidade é, portanto, inversamente proporcional à continuidade: quanto menos provável seja esta, tanto mais intenso há de ser o teor de terminalidade que se deve imprimir ao ensino, e vice-versa. Num sistema ideal em que todos obtivessem diplomas de cursos superiores, só estes em rigor seriam terminais; mas onde apenas se alcançasse o primeiro grau de escolarização, o ensino -primário já teria de ser plenamente terminal. Acontece, todavia, que, juntamente com a macroterminalidade de cada sistema, coexiste uma microterminalidade referida às diferenças individuais dos alunos. Assim, abstraindo os casos extremos, só verificáveis em teoria, toda Educação deve revestir ao mesmo tempo ambas as características.

Para que tal ocorra, necessário se faz encarar a escada de escolarização como um todo contínuo e, em conseqüência, eliminar dos planos globais as divisões estanques dos graus escolares. Insistimos em que o verdadeiro limite da Educação não está num certo número de anos convencionalizado **de fora**, porém na complexidade a partir da qual determinado aluno já não tem condições de prosseguir nos estudos. Se, por exemplo, a maioria dos jovens norte-americanos do início do século estudava seis ou nove anos, enquanto a quase totalidade dos de hoje permanece na escola por dez, doze e mais anos, a causa da diferença é menos dos alunos que do meio em geral, o qual não proporcionava antes os estímulos e oportunidades que hoje oferece.

Daí não se há de inferir que tenhamos por ilegítima a terminalidade imposta pelo sistema no quadro de um projeto educacional que à sociedade cabe formular. O que nos parece aceitável é a generalização dos limites assim fixados como intrínsecos da capacidade de aprender. Tanto isto não é admissível que, desaparecendo a limitação, tendemos a perder consciência da passagem, ao nível anteriormente convencionalizado, ante a evidência natural da continuidade. No Brasil de hoje, por exemplo, preocupa-mo-nos tanto menos com o "exame de admissão ao ginásio" quanto mais se atenuam as fronteiras que separavam a escola primária da escola média. É certo que a divisão persiste; mas sem a dramaticidade de outrora e com um sentido inteiramente diverso — um sentido de método referido às grandes fases do desenvolvimento que aí se implicam: infância e adolescência.

Também com este sentido há de ser encarada a "passagem" da escola média para a superior, correspondente no plano psicológico à transição da adolescência para a idade adulta ou, nas palavras de Whitehead, da "fase do romance" para a "fase da precisão".¹² Para tanto, necessário é que todo o sistema escolar se organize com a dupla característica de continuidade e terminalidade, sem o que as distorções se tornarão inevitáveis. A verdade, porém, é que a esta condição fundamental ainda não se ajustam, no Brasil e em muitos outros países, os objetivos e funções confessados dos três graus de ensino. Entre nós, segundo a concepção mais corrente, atribui-se à escola primária uma finalidade de iniciação cultural e à escola superior a formação de quadros, sobrecarregando nominalmente a escola média com o triplice objetivo de educação geral, treinamento para o trabalho e preparação para os cursos superiores.

É artificial e mutiladora esta cisão do conhecimento em aspectos cultural ou geral, de um lado, e especial do outro, porquanto nem o geral se circunscreve à escola primária e média, nem o especial deixa de existir na escola primária. Se há variações entre tais componentes, como não podia deixar de ocorrer, a questão deve ser encarada não em termos radicais de sua presença ou ausência na formação do currículo, e sim do sentido e intensidade que eles assumem em cada grau. Há um geral da escola média que se encontra acima do amadurecimento da infância, como há um geral da escola superior que será inútil ministrar em ginásio ou colégio. Por outro lado, enquanto o "especial" da escola primária não ultrapassa os primeiros ensaios de manipulação, o da superior atinge níveis de elaboração que o colocam fora de alcance dos adolescentes. ■

À medida, portanto, que se eleva e estreita a escada de escolarização, invertem-se gradativamente as posições relativas dos componentes geral e especial na configuração do currículo: enquanto o geral predomina por todo o ciclo ginásial, nivelam-se os dois no colégio e o especial acaba por predominar nos ciclos profissionais dos cursos superiores. Isto nada mais é, aliás, que a tradução pedagógica das comprovações mais atuais da Psicologia. Até a primeira adolescência, correspondente ao ginásio, existe uma quase exclusividade da inteligência geral (fator "G"),

¹² Alfred North Whitehead — **The Aims of Education and Other Essays**, London, Williams and Norgate Ltd., 1951 (7th impression); págs. 28, 29.

com raras aptidões especiais perfeitamente caracterizadas, enquanto na segunda adolescência ocorre a eclosão dos fatores específicos. Quer isto dizer que será tão absurdo um ginásio profissional como um colégio exclusivamente acadêmico: no primeiro caso, por pretender cultivar o que ainda não existe e, no segundo, por deixar de desenvolver aptidões que tenderão a estiolar-se pelo desuso.

O QUE SE PROPÕE

Os atuais cursos secundário e técnicos de grau médio terão, portanto, de resolver-se num esquema unificado que se organize - sobre um ginásio comum, onde as preocupações de ordem vocacional se expressem por atividades de caráter exploratório. Todo o colégio assim concebido, sem o dualismo de "escola para os nossos filhos e escola para os filhos dos outros", deverá incluir no seu currículo um núcleo geral de ciências e humanidades, como aliás já o prescreve a Lei de Diretrizes e Bases, e uma parte profissionalizante que se estruture, como também o possibilita a mesma lei, por meio de opções tão variadas quanto o exijam as necessidades do mercado de trabalho e o permitam as possibilidades de cada estabelecimento. São evidentes as vantagens teóricas e práticas desta concepção; e não é decerto por acaso que para ela se caminha no mundo inteiro.

Em primeiro lugar, a presença de algum conhecimento especializado é tão importante para o amadurecimento mental quanto a própria formação geral, em si mesma também deformadora quando exclusiva. Por outro lado, somente por esta via se emprestará à organização do ensino de segundo grau o duplo sentido de continuidade e terminalidade cuja ausência responde por muitas das perplexidades de hoje. Uma delas é a dificuldade que sempre encontra o aluno egresso dos atuais cursos técnicos para competir, nos vestibulares, com estudantes que a escola secundária acadêmica especializou precocemente em generalidades; e outra — para citar apenas duas — é o drama em que se debate este último, perito em Vestibular, quando não obtém classificação no concurso. Subitamente, como tivemos ocasião de comprovar em inúmeros casos, êle se vê marginalizado numa idade em que se tornam absorventes as preocupações com o futuro; daí, como única saída ante a falta de uma ocupação efetiva, a pressão nos umbrais da Universidade, curiosamente tanto

mais forte quanto mais rarefeitos se tornam os quadros de nível médio regularmente habilitados.

Estes dois exemplos, aparentemente opostos, decorrem, em última análise, de uma só causa: a existência de um "ramo" da escola de segundo grau definido como preparatório dos cursos superiores. Com a instituição do colégio unificado, sempre geral e profissional ao mesmo tempo, a discriminação já não será possível, e muito menos a persistência da função preparatória como algo expresso e intencional. Nem poderia ser de outra forma, se atentarmos em que preparar para níveis mais altos constitui um objetivo emergente de todo ensino, resultante do seu atributo de continuidade; e a escola o fará tanto melhor quanto mais se concentre em seu próprio nível. Não esqueçamos que essa preparação é sobretudo um amadurecimento, para o qual a própria habilidade técnica, embora mais dirigida à terminalidade¹³ não deixa de contribuir em apreciável parcela. Mas no que ela dependa de conhecimentos como tais, e decerto muito dependerá, estes serão principalmente os de natureza geral que predisõem à continuidade.

Tudo isso nos convence da urgência com que se deve encetar um programa de unificação e integração dos estabelecimentos de ensino médio; e não somente por estas razões de ordem Psicopedagógica, em si já bastante convincentes, como sobretudo ante o imperativo de um emprego racional de recursos materiais e humanos, cada vez mais reduzidos em relação às necessidades. Numa hora em que a idéia de racionalização se impõe em indústrias que se aglutinam, em bancos que se fundem, na Previdência que se unifica e em universidades que se "concentram", não é possível manter e multiplicar a "pequena escola média" que mesmo nos Estados Unidos, como assinala Conant, só funciona "a um preço exorbitante" e constitui, por isto, "um dos mais sérios obstáculos ao desenvolvimento de uma boa educação secundária" no País.¹⁴ Entendemos que, para alcançar esse objetivo, se deverá começar pelos centros maiores e atuar em dois planos: o dos novos estabelecimentos, a surgirem desde logo reorientados, e o dos preexistentes, que serão estimulados a consolidar-se ou estabelecer programas comuns de que resulte uma final integração. Seja como fôr, a matéria comporta um estudo especial deste Conselho.

¹³ James B. Conant — Id., *ibid.*, pág. 77.

Mas voltemos à transição da escola média para a superior,, indagando já agora **quais** seriam, na relatividade de cada cultura, os elementos constantes que caracterizam os "mais dotados". Não é muito o que já se conhece a tal respeito, além da circunstância mesma de que eles devem ser os "mais" dentre os "dotados", cujo número aumenta à medida que se generaliza a Educação. Entretanto, em meio à controvérsia que se eterniza, é possível fixar dois componentes em torno dos quais se vai formando uma crescente unidade de vistas. São eles **inteligência e vocação** ou, na terminologia de Allport, **capacidade e motivação,**" entendendo-se por capacidade — acrescentamos nós — a aptidão para aprender sob forma criadora e por motivação a atitude favorável a essa aprendizagem.

Acontece que nem uma nem outra podem ser planejadas diretamente ou aferidas no curto prazo de um exame ou entrevista. A capacidade, por exemplo, embora seja em grande parte função das oportunidades do seu cultivo pelo estudo e pela experiência, não se expressa em conhecimentos específicos, mas em formas globais de reação diante de situações concretas. É verdade que certos "fatores", notadamente o de inteligência "geral", podem hoje ser captados através de instrumentos que oferecem alguma validade. No caso em foco, todavia, o que se há de ter em vista é a capacidade condicionada pela motivação, um complexo psicológico insuscetível de observação fora do campo real da experiência. Significa isto que só numa perspectiva de **continuidade** pode haver efetiva seleção de talentos para a escola superior, pois as possibilidades do trabalho intelectual se ajuízam nas situações concretas do próprio trabalho intelectual.

Não há, como se vê, uma fórmula mágica para afastar essas dificuldades, e sim uma contínua busca de caminhos em providências sucessivas que poderão convergir para uma solução integrada no fluxo de continuidade e terminalidade. A primeira dessas providências, de que já nos ocupamos, é a mudança de estrutura da escola média a fim de propiciar, pela sua geral terminalidade, uma auto-exclusão natural de muitos não-dotados que, de outra forma, continuarão a tumultuar os trabalhos do ensino superior, quer por terem nele ingressado, quer por não conseguirem fazê-lo. A segunda é a seleção, que poderá desdo-

¹⁴ Gordon Allport — "Uniqueness in Students". In: **The Goals of Higher Education**. Cambridge Mas, Harvard University Press, 1960; pág. 67.

brar-se em imediata ou mediata, constituindo esta última a seleção propriamente dita.

A seleção imediata será, no caso, o exame feito com o objetivo de formular um primeiro juízo sobre o nível cultural com que o estudante chega ao vestibulo do ensino superior após um colégio diversificado. É tema controvertido, para o qual se justifica um segundo estudo especial deste Conselho. Ocasionalmente, tal exame poderá funcionar como dispositivo para distribuição de vagas, quando o número destas seja inferior ao dos candidatos; mas o seu verdadeiro sentido será o de um diagnóstico prévio, a partir do qual, como já salientava o Parecer n.º 58/62,¹⁵ se prosseguirá na seleção mediata. Esta será, portanto, uma seleção na continuidade e a mais longo prazo, o que vale dizer: uma seleção para estudos superiores no contexto e na medida em que eles se desenvolvem.

Para tanto, como para outros propósitos que assinalaremos adiante, será preciso mudar também a concepção do próprio ensino superior, a fim de ajustá-lo à mesma idéia de uma dinâmica terminalidade dos seus cursos. Estes, no Brasil como em vários países, são ainda muito longos e compactos para que possam ensejar as combinações exigidas pelas novas modalidades de habilitação, em número sempre crescente, e pelas características muito diversificadas de um novo tipo de aluno que passou a circular pelos corredores acadêmicos. Ter-se-á, em conseqüência, de admitir níveis distintos para cada uma das carreiras tradicionais, que, de três ou quatro no passado, se desdobraram em muitas dezenas nos dias de hoje.

Não temos a veleidade de pretender que de uma vez se façam todas as transformações; mas também não concebemos como possa o nível superior de graduação, ainda agora, permanecer como um bloco rígido, quando o nível médio já se desmembra em três ciclos — se considerarmos os dois subciclos do ginásio — e a pós-graduação já nasceu, em sua primeira regulamentação brasileira, dividida em Mestrado e Doutorado.¹⁶ Ima-

Conselho Federal de Educação — Concurso de Habilitação aos Cursos Superiores (Parecer n.º 58/62 — Relator: Valnir Chagas). In: Documenta, n.º 4. Rio de Janeiro, C.F.E., 1962; pág. 58 e segs.

Conselho Federal de Educação — Definição dos Cursos de Pós-Graduação (Parecer n.º 977/65 — Relator: Newton Sucupira). In: Documenta, n.º 44. Rio de Janeiro, C.F.E., 1965; págs. 67 e segs.

ginando assim, como avanço mínimo, um primeiro escalonamento de graduação em dois ciclos, teremos de admitir que estes não seguirão necessariamente a mesma linha nos estabelecimentos isolados e nas universidades. Estas, por definição hoje legal,¹⁷ têm de abranger todas as grandes áreas do conhecimento fundamental, além de certas áreas de aplicação variáveis em cada projeto, o que lhes possibilita uma formação científica e cultural mais ampla que a daqueles.

Não há, pois, como admitir possa haver universidade sem um primeiro ciclo tão indiferenciado em sua estrutura quão rico em suas funções pedagógicas múltiplas, numa instituição que se organize para, de fato, atender às novas realidades. Uma delas consistirá na **reunificação dos estudos**, antes diversificados no colégio pluricurricular e novamente a diversificar-se nos ciclos profissionais universitários; outra será a formação cultural — o início daquela **Educação Geral** superior mencionada linhas atrás — que é de esperar prossiga no período seguinte; uma terceira, intimamente relacionada com as anteriores, compreenderá os **estudos** básicos para um ou mais ciclos profissionais; uma quarta função convergirá para os trabalhos de **orientação** dos alunos com vistas à escolha da carreira ou mesmo, quando fôr o caso, a uma reorientação para o trabalho; uma quinta, de caráter excepcional, constituir-se-á pela **recuperação** dos estudantes reconhecidamente dotados que, na linguagem do Parecer n.º 58/62, apresentem "falhas corrigíveis a curto prazo"; e de todas, por fim, resultará uma sexta função-síntese, que será a **seleção**. Estes aspectos devem ser igualmente explicitados em estudo especial.

Pela circunstância mesma de que a Universidade é a forma natural e mais racional de estruturação do ensino superior, não cremos que os estabelecimentos isolados, com exceção de poucas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que funcionem como tais, possam manter o 1º ciclo com um mínimo de eficiência. Em rigor, dentre as seis funções enumeradas, somente a terceira — estudos básicos — poderá neles ser desenvolvida e, ainda assim, após alguns acréscimos de pessoal e equipamento e os indispensáveis reajustamentos didáticos. As demais serão impraticáveis

¹⁷ Decretos-leis n.ºs 53, de 18 de novembro de 1966, e 252, de 28 de fevereiro de 1967.

exatamente porque, exercendo-as no pressuposto de um adiamento da opção profissional do estudante, implicariam quase uma contradição em faculdade criada para ministrar ensino de carreira única.

É verdade que, persistindo naqueles acréscimos e reajustamentos, a escola isolada acabará tendo condições para incorporar outras funções do 1.º ciclo; mas neste caso, embora não constituída como tal, ela já se terá feito universitária em maior ou menor escala. A experiência de outros países registra exemplos dessa natureza, como o M.I.T. americano e alguns "Colleges Advanced Technology" ingleses, que hoje são autênticas universidades. Visto, porém, que só excepcionalmente isso poderá ocorrer, parece-nos mais prático e mais simples que os estabelecimentos isolados de uma determinada cidade ou zona se vão organizando como federações de escolas e associações ou fundações universitárias, para a utilização de recursos e o desenvolvimento de programas em comum, do que em muitos casos poderão nascer autênticas universidades. O assunto, pelo seu inegável alcance, está a exigir mais um estudo especial deste Conselho.

Do ponto de vista que ora se discute, cabe indagar qual o destino dos alunos que não alcancem o ensino superior ou, mesmo alcançando, não tenham capacidade para conquistar um diploma de estudos "longos". Em quatro categorias podem eles ser divididos, após eliminados os que se encaminhem diretamente para o trabalho após um colégio sempre terminal: (a) os que tencio-nem prolongar um pouco mais os seus estudos sem, contudo, poder ou pretender atingir a amplitude dos atuais cursos de graduação; (b) os que, tendo embora tal pretensão, não logrem ser classificados nos concursos de habilitação; (c) os que, conquanto classificados e matriculados, não cheguem aos ciclos profissionais universitários; e (d) os que, também obtendo classificação e matrícula, sejam reprovados parcialmente em estabelecimentos isolados.

Não diríamos que estes constituem a crescente legião dos chamados "excedentes" brasileiros porque, à falta de um verdadeiro dispositivo de seleção, muitos dos que estão hoje na Universidade possivelmente lá se encontrem de forma indevida,

como não poucos dentre os que lhe **excederam** as vagas talvez devessem ter sido matriculados. É fora, porém, de dúvida que para eles os atuais cursos de graduação já se mostram por de mais densos, longos e compactos; e não se há de levar a tal ponto a concepção elitista do ensino superior que se lhes negue uma oportunidade compatível com o seu nível de aspiração e capacidade de aprender. Não é demais repetir a observação, contida no Parecer 58/62, de que os egressos inaproveitados da escola média já constituem, altura de sua formação, um patrimônio "por demais valioso para que os desperdicemos com muita largueza". Antes, como se propôs no Colóquio de Royaumont,¹⁸ o que se impõe é transformar esses "produtos semi-acabados" em "produtos utilizáveis", pela via de maior terminalidade que se imprima aos estudos pós-secundários.

A solução é criar para eles — esses "não-intelectuais de inteligência prática", a que se refere Toynbee¹⁹ — um tipo de cursos menos ambiciosos, com um ou dois anos de duração, semelhantes aos de alguns "technical" ou "training Colleges" ingleses e "vocational junior Colleges" americanos. Com isto, passaríamos a dispor para as tarefas do nosso desenvolvimento em fluxo constante, de profissionais não apenas formados em nível médio como em nível superior, paralelamente ao 1.º ciclo universitário, reforçando o quadro dos que tenham estudos "longos" e liberando-os, assim, de tarefas em que as suas potencialidades vêm sendo claramente subutilizadas. Não se trata sequer de instituir algo inteiramente novo, mas de prolongar uma linha já esboçada com pleno êxito entre nós.

Com efeito, a primeira experiência de que temos conhecimento neste particular data de uns quatro lustros: foi a dos cursos pós-normais de dois anos, hoje consagrados no art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases, que ainda agora funcionam em Institutos de Educação preparando administradores, supervisores e orientadores para a escola primária; outra, mais recente, foi a das licenciaturas de 1.º ciclo destinadas a formar professores de

¹⁸ Colóquio de Royaumont: Estudo Internacional das Admissões à Universidade — Relatório Sintético dos Trabalhos do IIGrupo: Orientação. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 90. Rio de Janeiro, MEC-INEP, 1963; pág. 138.

¹⁹ Arnold J. Toynbee — "Conclusions". In: Edward D. Myers — **Education in the Perspective of History**. London. Longmas Green and Co. Ltd., 1963; pág. 282.

ginásio que, eventualmente, poderão lecionar em colégios;²⁰ e uma terceira, contemporânea da anterior, foi o curso de Engenharia Operacional²¹ que se vai impondo rapidamente. Muitas outras são possíveis e reclamadas nos setores profissionais de Tecnologia, Agricultura, Pecuária, Medicina e mesmo "controle social", os quais abrangem modalidades que, segundo depoimentos por nós colhidos em círculos autorizados, poderão ajustar-se a planos de estudos que não ultrapassem dois anos de duração.

O importante é não descaracterizar a instituição universitária convertendo-a em ensino de massa. Nem disso estamos cogitando, pois o que imaginamos para tais cursos é, principalmente, um sistema de escolas ou faculdades técnicas, ao estilo dos atuais estabelecimentos isolados e até, dentro em pouco, em condições de tomar-lhes o lugar na medida em que muitos deles se constituam em federações, associações, fundações ou autarquias universitárias ou se integrem em universidades. Também neste plano estrutural, são visíveis as vantagens que daí poderão resultar em termos daquela "correção" já reclamada por este Conselho, desde 1962, no citado Parecer 58/62. Uma delas é a possibilidade de que a simples oferta de uma vaga não continue a implicar sempre e necessariamente, como hoje se verifica, a garantia de quatro ou mais anos de estudos; outra é a melhor utilização das universidades e dos estabelecimentos isolados que atuem em nível realmente superior; mas a principal é a maior racionalidade que se imprimirá à expansão da rede escolar desse nível.

Até agora, dada a pouca variedade dos cursos e a sua duração sempre "longa", é quase impossível criar escolas para estudos além do grau médio que se adaptem plenamente a peculiaridades regionais. Isto é particularmente verdadeiro em relação às comunidades menores, que pressionam para obter algum estabelecimento de ensino superior e, quando chegam a consegui-lo, se vêem na contingência de desenvolver programas

²⁰ Conselho Federal de Educação — Indicação sobre Exame de Suficiência e Formação do Professor Polivalente para o Ciclo Ginásial (Relator — Newton Sucupira). In: Documenta n.º 31. Rio de Janeiro, C.F.E., 1964; pág. 107. Essa Indicação foi desdobrada nos Pareceres n.ºs 81/65 (Doc. 34, pág. 96), 236/65 (Doc. 38, pág. 50) e 106/66 (Doc. 46, pág. 36), em que se fixaram os currículos mínimos e a duração para as licenciaturas de 1.º ciclo.

²¹ Conselho Federal de Educação — Cursos de Engenharia de Operação (Parecer n.º 25/65 — Relator: Pedro Viriato Parigot). In: Documenta n.º 34. Rio de Janeiro, C.F.E., 1965; pág. 92.

ambiciosamente universitários que não podem realizar com autenticidade; e se os realizam, o que só muito excepcionalmente ocorre, apenas formam profissionais que o meio não tem condições de absorver.

Quebrada que seja a rigidez do esquema tradicional, com os cursos técnicos de menor duração, muitos dos estabelecimentos que hoje só nominalmente mantêm planos de estudos "longos", embora expedindo diplomas legalmente válidos, procurarão reorganizar-se em busca de sua efetiva terminalidade, enquanto parcela ainda maior dos que venham a ser criados já surgirão assim "corrigidos". Isto é mais do que mera suposição: é a experiência mesma, decididamente animadora, que se vai delineando apenas três anos após a instituição das licenciaturas de 1.º ciclo e dos cursos de engenharia operacional. Resta saber se, com a generalização dessa experiência, iremos reeditar em nível superior o dualismo que se pretende vencer na escola média, já agora sob a forma de cursos longos para alguns e curtos para os demais.

Suponhamos que sim, ao menos para argumentar; ainda assim, a questão não seria a mesma. No ensino de segundo grau, que lida com adolescentes em plena fase de crescimento físico e psicológico, será deformadora toda escolha feita com visos de opção definitiva; daí que os ingredientes vocacionais do currículo, sempre obrigatórios em sua variedade, têm o sentido de um desenvolvimento de aptidões específicas, ao lado do seu objetivo prático, e se tornam destarte indispensáveis na moldura de uma educação integral. Na faculdade técnica, ao contrário, os estudantes já chegarão ao fim desse período de amadurecimento; e excetuados os que a procurem diretamente, por terem nítida consciência das próprias limitações ou por urgências pessoais sempre respeitáveis, os demais já deverão proceder de uma primeira experiência no sistema "longo", seja tentando classificação em vestibular ou seguindo com algum êxito parte do 1.º ciclo universitário.

Mas a recíproca é também verdadeira, o que eliminará os últimos resquícios de dualismo porventura ainda contidos nesse esquema. Os alunos reconhecidamente brilhantes dentre os das faculdades técnicas deverão, por sua vez, ser encorajados a prosseguir em estabelecimentos "completos", universitários ou isolados, com aproveitamento dos estudos já concluídos que sejam idênticos ou equivalentes aos do curso pretendido. Tal aproveita-

mento exige critérios de maior flexibilidade que, basicamente, se acham delineados no Parecer n.º 206-B/63,²² o qual também poderá ser ampliado em mais um estudo especial. Aliás, neste particular, há um precedente no Parecer n.º 340/63,²³ que admitiu fossem aproveitados estudos pós-normais de Administração Escolar no curso "completo" de Pedagogia. A idéia, portanto, é sempre a mesma de preservar a dinâmica seletividade que todo ensino há de revestir na dialética da continuidade e terminalidade; e isso é impossível num sistema organizado à base do que Anísio Teixeira chamou de "escolas como becos sem saída".²⁴

O que aí fica será, portanto, mais e será menos que uma reforma, no sentido que esta palavra adquiriu entre nós: será mais, por importar geral mudança de atitude em face da escada de escolarização pela primeira vez encarada na perspectiva da sua intrínseca integralidade; e será menos, por tornar-se possível a partir dos instrumentos legais de que já dispomos. Com efeito,

- a) o ginásio comum enriquecido por sondagem vocacional está não apenas permitido (art. 37) como indiretamente se esboça (§ 3.º do art. 35, § 2.º do art. 44 e § 1.º do art. 49) na Lei de Diretrizes e Bases;
- b) o colégio integrado e pluricurricular é, no fundo, um agrupamento de "ramos" que a lei nem limita (art. 34 e parágrafo único do art. 47), nem determina estejam necessariamente separados, enquanto prevê a concomitância dos estudos gerais com os de natureza técnico-vocacional (§ 2.º do art. 44 e § 2.º do art. 49);

²² Conselho Federal de Educação — Adaptação para Transferência no Ensino Superior (Parecer n.º 206-B/63 — Relator: Valnir Chagas). In: Documenta n.º 17/18. Rio de Janeiro, C.F.E., 1963; pág. 55.

²³ Conselho Federal de Educação — Curso de Administradores Escolares — Matrícula no Curso de Pedagogia com Aproveitamento de Estudos (Parecer n.º 340/63 — Relator: Valnir Chagas). In: Documenta n.º 28. Rio de Janeiro, C.F.E. 1964; pág. 70.

Anísio S. Teixeira — "Estudo sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 48. Rio de Janeiro, MEC-INEP, 1952; pág. 107.

- c) o 1.º ciclo mais indiferenciado nos cursos superiores, precedendo a opção profissional, pode ser instituído em nome da autonomia, que hoje têm os estabelecimentos de todos os graus, para fixar em regimentos os critérios de organização dos seus cursos (arts. 43, 72 e 80, § 1.º), constituindo nas universidades um imperativo de sua reestruturação em marcha;
- d) a instituição dos cursos técnicos paralelos ao 1.º ciclo universitário, como graus intermediários das grandes carreiras já regulamentadas, é uma competência do Conselho Federal de Educação (letra e do art. 9.º e art. 70); e
- e) a circulação do 1.º ciclo universitário para os cursos técnicos, e vice-versa, é um simples caso de transferência com adaptação de estudos (art. 100).

Este simples resumo já demonstra que algumas providências iniciais se fazem necessárias, em âmbito nacional, para a geral mudança que se preconiza; menos, porém, como execução direta de **uma reforma** que para desencadear um processo em grande parte autônomo nos seus desdobramentos. Ao Conselho Federal de Educação, por exemplo, caberia ampliar este pronunciamento básico por meio dos estudos especiais aqui previstos e de levantamentos destinados a identificar, nas diversas carreiras de nível superior, os aspectos suscetíveis de ser desenvolvidos em cursos técnicos paralelos ao 1.º ciclo; fixar currículos mínimos e duração para tais cursos, revendo quando necessário os dos cursos "longos" para facilitar a implantação do 1.º ciclo universitário; e também, se fosse o caso, estabelecer critérios diferentes para autorização e reconhecimento do novo tipo de faculdade a surgir.

Ao Ministério da Educação e Cultura, por sua vez, além do apoio e participação que emprestasse às providências entregues ao Conselho, incumbiria a tarefa maior de atuar no mesmo sentido junto aos Estados, às universidades e às instituições privadas mantenedoras de escolas médias e superiores. A melhor es-

estratégia para esse tipo de ação é a dos incentivos financeiros e técnicos, incomparavelmente mais eficazes que os atos impositivos incapazes de gerar realidades. Daí por diante, a resposta competirá aos próprios educadores, nas universidades e nos estabelecimentos isolados de todos os graus, pelo consenso que gradativamente se vá criando em torno das novas idéias.

A atuação combinada do Conselho e do Ministério poderá ser escalonada a curto e a longo prazo. De imediato, entendemos que será possível, ao menos em parte, aliviar a pressão dos candidatos a estudos superiores pela instituição efetiva do 1.º ciclo universitário conjugado a outros dispositivos de absorção que, direta ou indiretamente, também resultem das medidas até aqui preconizadas. Para tanto, necessário se torna que o número de vagas oferecidas para o 1.º ciclo seja superior à soma das que se planejem para os estudos de aplicação. Do contrário, não se cumprirá a principal função deste ciclo — a de seleção — e, caso ela venha a ser cumprida, muitos lugares terão de permanecer ociosos nos ciclos profissionais.

Parece-nos, assim, indispensável que seja claramente marcada a divisão em ciclos, de modo que o primeiro se constitua, de fato, num estágio fundamental referido não a um só curso, como geralmente ocorre onde ele existe, e sim a toda uma área de cursos profissionais afins. Por outro lado, essa distinção dos dois níveis deve chegar ao ponto de permitir o parcelamento de cursos em escolas existentes ou a serem criadas: umas encarregando-se apenas do 1.º ciclo, o que particularmente se indica para os setores tecnológicos; outras ministrando somente o ciclo profissional, como já se reivindica para o campo da saúde, visando ao aproveitamento de hospitais existentes nas comunidades.

A isto acrescente-se a possibilidade de que se definam, desde logo, alguns cursos técnicos paralelos ao 1.º ciclo, enquanto prossiga o levantamento de todas as hipóteses suscetíveis de desenvolvimento na linha desta nova solução. Ter-se-á então montado um esquema convergente para absorver boa parte do "potencial acadêmico" hoje caracterizado sob a rubrica geral de "excedentes". Uns ingressarão no 1.º ciclo universitário e outros

nos cursos técnicos que já venham a ser criados; os daqueles que não alcancem os ciclos profissionais poderão ser aproveitados, nestes últimos, para estudos complementares que os habilitem para alguma profissão.

EM CONCLUSÃO :

- 1.0 — A transição de uma fase para a fase seguinte do processo de escolarização insere-se na dinâmica desse processo e deve, nos limites e possibilidades do sistema considerado, resultar da organização ao mesmo tempo contínua e terminal de cada série, ciclo ou curso, para ajustar-se às diferenças individuais dos alunos em termos de capacidade e motivação.
- 2.0 — A transição da escola média para a superior há de ser, portanto, uma decorrência do sentido de continuidade que se empreste à primeira, assim como a passagem do estudo ao trabalho se tornará, a essa altura, tanto mais simples e natural quanto maior seja o seu caráter de terminalidade.
- 2.1. — Para atender a essas duas características, a escola média deverá ser estruturada com ginásio comum — em que a formação especial não ultrapasse uma sondagem de aptidões — e colégio integrado onde se desenvolva, com uma parte geral, outra diversificada que abranja as formas de trabalho suscetíveis de ser cultivadas a esse nível de amadurecimento.
- 2.2 — Recomenda-se que, nas comunidades maiores onde existam várias escolas de grau médio, estas sejam estimuladas a congregar-se em estabelecimentos maiores ou desenvolver programas comuns, visando não apenas ao objetivo do item anterior como

à melhor utilização dos seus recursos materiais e humanos.

- 3.0 — A seleção para os cursos superiores poderá ser mediata ou imediata: esta constituída pelo Concurso de Habilitação, como um diagnóstico da formação geral dos candidatos e um dispositivo para distribuição de vagas fixadas em **numeras clausus** (Parecer n.º C.F.E. 58/62); aquela — a seleção mediata — representada por um 1.º ciclo Universitário de estudos e orientação, comum a várias opções profissionais.
- 3.1 — Para este efeito, e ante o imperativo de racionalização que também fundamenta o item 2.2, recomenda-se que, nos centros onde já funcionem diversos estabelecimentos isolados de ensino superior, estes se reúnam em federações, associações, fundações ou autarquias universitárias que, a partir dessa forma unitária de organização, poderão em muitos casos alcançar a substância de universidade e como tais vir a ser constituídas.
- 4.0 — Os egressos da escola média que não se encaminhem diretamente para o trabalho e, conquanto desejando receber alguma formação superior, não revelem condições ou . pendor para estudos longos — entendidos como tais os que tenham mais de três anos letivos — serão aproveitados em cursos técnicos de menor duração, paralelos ao 1.º ciclo universitário, à maneira das atuais licenciaturas de 1.º ciclo.
- 4.1 — Os alunos mais capazes dentre os desses cursos técnicos serão encorajados a prosseguir os seus estudos em cursos longos de universidades ou estabelecimentos isolados.

- 4.2 — A circulação do 1.º ciclo universitário para os cursos técnicos do mesmo nível, e vice-versa, far-se-á por meio de transferência com aproveitamento de estudos, em moldes semelhantes aos descritos nos Pareceres C.F.E. 206-B e 340, de 1963.
- 5.0 — Os cursos técnicos referidos nos itens anteriores serão ministrados:
- 1 — em faculdades técnicas, particularmente recomendáveis nos casos em que, justificando-se embora a criação de um instituto de ensino superior, não haja no meio condições para o desenvolvimento de cursos longos;
 - 2 — em universidades e em estabelecimentos isolados que mantenham cursos longos, possibilitando a utilização de recursos disponíveis que deverão ser completados quando fôr apenas parcial essa capacidade ociosa.
- 6.0 — No quadro de reorientação que se preconiza, competirá ao Conselho Federal de Educação, secundado pelos órgãos técnicos do Ministério da Educação e Cultura:
- .1 — promover o levantamento das modalidades de habilitação superior que podem ser cultivadas em cursos técnicos paralelos ao 1.º ciclo universitário;
 - . 2 — fixar o currículo mínimo e a duração de cada um dos cursos assim determinados;
 - .3 — baixar normas especiais para autorização e reconhecimento das faculdades técnicas;

- . 4 — rever os currículos mínimos e a duração dos cursos longos, com vistas particularmente à implantação do 1.º ciclo universitário;
 - . 5 — realizar os estudos especiais necessários à explicitação das categorias e iniciativas que surgirão como novas no sistema escolar brasileiro.
- 7.0 — Como solução imediata, concomitante ao início de execução do programa em conjunto, propõe-se o destaque das seguintes iniciativas:
- .1 — instituição, tão logo quanto possível, do 1.º ciclo universitário organizado por áreas de cursos afins e, ao mesmo tempo, já com o sentido de seleção por força do qual o número de vagas oferecidas seja superior à soma das que se planejem para os ciclos profissionais abrangidos em cada área;
 - .2 — parcelamento de cursos nas escolas superiores, existentes ou a serem criadas, de modo que, onde e quando isto seja aconselhável, umas se encarreguem apenas do 1.º ciclo e outras mantenham somente ciclos profissionais ;
 - .3 — criação de alguns cursos técnicos paralelos ao 1.º ciclo universitário, com estabelecimento dos respectivos currículos mínimos e duração, enquanto prosseguem os estudos e levantamentos previstos nos itens 6.0 — 1, 2 e 3.
- 8.0 — Sugere-se ao Ministério da Educação e Cultura e, por seu intermédio, aos demais seto-

res da Administração Federal e dos Estados que, na distribuição de recursos e na prestação de assistência técnica para Educação, se dê tratamento especial aos projetos que se harmonizem com os princípios adotados e recomendados na presente Indicação.

S. S., em 15-dezembro-1967.

A Comissão Especial: (aa.) — CLÓVIS SALGADO, Presidente. — **Valnir Chagas**, relator. — **Raymundo Moniz de Aragão**. — **Newton Sucupira**. — **Roberto Figueira Santos**. — **Pe. José de Vasconcelos**.

4

GINÁSIO ORIENTADO PARA O TRABALHO (GINÁSIO POLIVALENTE)

GILDÁSIO AMADO

1. Nos ginásios orientados para o trabalho, associa-se uma iniciação técnica à educação geral.

Na parte geral, não diferem essencialmente os ginásios orientados para o trabalho do ginásio secundário comum. A parte técnica compreende o ensino de Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e, como complemento, o de Educação para o Lar.

2. O quadro seguinte mostra que na primeira e segunda séries há o ensino de Artes Industriais ou o de Técnicas Agrícolas, de pendendo a escolha, em grande parte, do tipo de economia da região.

1. ^a série	Artes Industriais ou Técnicas Agrícolas				Educação para o Lar
2. ^a série					
3. ^a série	Artes	Téc.	Téc.	Sem	
4. ^a série	Indus.	Agríc.	Comerc.	Téc.	

As Artes Industriais abrangem, nessa etapa (1.^a e 2.^a séries), cinco práticas: madeira, cerâmica, artes gráficas, metal, eletricidade.

As Técnicas Agrícolas incluem práticas de oficina (oficina rural) e práticas de campo. As práticas de oficina encerram trabalhos em madeira, metal, eletricidade, couro e corda; e as

práticas de campo, muito variadas, podem ser: de horticultura, floricultura, olericultura e outras, além de agricultura propriamente dita e práticas de zootecnia, de acordo com as possibilidades da escola e a economia da região

Ao longo do ensino de artes industriais ou de técnicas agrícolas, nas duas primeiras séries, parte das tarefas administrativas das oficinas poderá ser confiada aos alunos. Assim, noções de comércio serão ministradas, efetuando os alunos operações simples, como registro de entrada e saída de material, controle de custo etc.

Desse modo, os alunos, nas primeira e segunda séries, são observados sobre tendências que revelem para um trabalho futuro não só na indústria ou na agricultura como no comércio.

3. O ensino, nas duas primeiras séries, além de seus objetivos gerais, tem o de analisar e explorar aptidões: um ensino que ofereça à escola meios de, por seu diretor, seus orientadores e professores, perceber a inclinação dos alunos para uma atividade técnico-profissional a ser exercida logo depois do curso ginásial, ou mesmo nenhuma inclinação para esse tipo de atividade.

4. Se, nas duas primeiras séries, o ensino, tanto na parte geral como na parte técnica, deve ser comum para todos, nas terceira e quarta séries, entretanto, deve haver opção: por uma das técnicas (industrial, agrícola, comercial) ou pelo ensino geral sem nenhuma dessas técnicas.

É difícil reunir na mesma série todas as áreas de opção; não só difícil como nem sempre necessário. Não há maior interesse em ensinar técnicas agrícolas nas grandes capitais, como do mesmo modo em ensinar em localidades do alto interior, por exemplo, técnicas comerciais. É importante, porém, não reduzir demasiado o número de opções.

Além da opção pelo ensino geral sem iniciação técnica, justificada em qualquer caso, é necessário oferecer duas opções técnicas: artes industriais e técnicas comerciais, técnicas agrícolas e técnicas de comércio, associando-se-lhes a opção por educação para o lar. Só em casos especiais se justificaria maior redução. Nas pequenas cidades do interior admitir-se-ia a limitação a técnicas agrícolas e educação para o lar.

É oportuno um comentário sobre a educação para o lar. É um ensino certamente necessário em qualquer escola de grau médio. Destinado de preferência aos alunos do sexo feminino, tenderá talvez a estender-se aos do sexo masculino. Por enquanto, os programas dessa matéria incluem práticas e estudos relacionados mais com trabalhos no lar. Dada a multiplicidade de profissões da mulher, no mundo de hoje, mais adequado seria ampliar o conteúdo da matéria, dando-lhe a denominação de educação para o lar e para o trabalho. A revisão dos programas, incluindo-se novas áreas de iniciação profissional, deveria, a nosso ver, ser objeto de estudos dos especialistas:

5. O tempo reservado à iniciação técnica é pequeno em relação ao conjunto do currículo. Nas duas primeiras séries, cujo objeto é explorar aptidões e não, especialmente, proporcionar iniciação profissional, 3 ou 4 horas por semana seriam suficientes. Nas terceira e quarta séries justificar-se-ia horário maior.

6. O ensino de artes industriais ou de técnicas agrícolas, nas duas últimas séries, pode abranger as mesmas áreas das duas primeiras séries, dando-se-lhes porém maior extensão, aplicando-se técnicas e realizando-se trabalhos mais apurados. Poderia reduzir-se a algumas áreas (três, pelo menos), as de maior utilidade, de acordo com os tipos regionais de produção. E pela mesma razão, poder-se-iam acrescentar outras áreas, tais como, nas artes industriais, práticas elementares de indústria têxtil, de plásticos, couro, motores, eletrônica etc.

7. As matérias técnicas não determinam sobrecarga do currículo do estabelecimento. Este pode manter as nove disciplinas gerais, ou, em lugar de uma delas, incluir uma das técnicas, variando esta com a opção do aluno. Assim, as matérias técnicas poderão constituir a nona disciplina ou, se mantidas as nove disciplinas gerais, ser incluída como prática educativa, neste caso com vantagem, a nosso ver, sob vários aspectos, principalmente porque exclui o exame. Permitir-me-ia ponderar que nas matérias técnicas o exame é de menor importância. Não se justifica reprovação em artes industriais, técnicas comerciais, etc. Quando um aluno não tem aplicação em uma dessas matérias, o que se recomenda é que passe para outra, que corresponda melhor às suas aptidões.

8. Deve-se acrescentar que, nas duas últimas séries, o ensino de artes industriais, como o de técnicas agrícolas ou técnicas comerciais, não se limita à prática de técnicas. Deve ser completado, em cada uma delas, pelo estudo de noções de economia geral e relacionada com o tipo de produção respectivo. Assim, além de uma iniciação técnica, poderá propiciar o ginásio a seus alunos elementos que lhes permitam ter uma noção mais precisa da importância social e econômica da indústria, da agricultura, do comércio, e adquirir conhecimentos dos problemas que envolvem a atividade no campo da produção.

9. O programa de trabalho da Diretoria do Ensino Secundário, referente aos ginásios orientados para o trabalho, além da orientação geral sobre sua significação e suas finalidades, envolve dois encargos principais: a concessão de auxílio para o equipamento de oficinas ou salas adequadas para o ensino de Artes Industriais, Técnicas de Comércio, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar, e o preparo de professores para estas matérias.

Para os estabelecimentos de ensino gratuito, o auxílio é uma doação. Para os estabelecimentos que cobram anuidades, o auxílio é retribuído sob a forma de bônus-de-estudo a estudantes comprovadamente carentes de recursos.

Com referência ao preparo do professor, incumbe-se a Diretoria do Ensino Secundário, diretamente ou através de instituições especializadas, de ministrar os respectivos cursos. Para os professores de Artes Industriais, os cursos são de 10 meses, abrangendo 1 700 horas. Para os de Técnicas Comerciais, de 4 meses, 520 horas. Para os de Técnicas Agrícolas, destinados a agrônomos ou técnicos agrícolas, de 6 semanas, 240 horas, consistindo em aperfeiçoamento pedagógico; para candidatos que não têm preparo técnico, serão dados cursos de 6 meses, 1 080 horas, compreendendo esse preparo e o treinamento pedagógico.

Uma das características do ensino técnico nos ginásios orientados para o trabalho é a de que o ensino não é monotécnico. Não o deve ser, para não favorecer a especialização prematura. É um ensino politécnico e assim deve ser também o professor. O professor de artes industriais prepara-se em cinco técnicas, o de técnicas comerciais em todas as que exige o trabalho no escritório e na loja, e o de técnicas agrícolas em técnicas de oficinas e variadas técnicas de campo. Nenhum deles é especializado

em uma técnica. Em classe, um professor atende a todos os alunos; nas artes industriais, por exemplo, realizando, ao mesmo tempo, uns trabalhos de metal, outros de madeira, eletricidade, cerâmica, artes gráficas.

10. Um dos aspectos mais importantes dos ginásios orientados para o trabalho — devo insistir — é a maior amplitude que oferece à opção. Às que a escola oferece, por suas disciplinas optativas e práticas educativas, soma-se a opção entre o ensino geral exclusivo e o ensino incluindo iniciação técnica, desta ou daquela modalidade. A partir da 3.^a série, o aluno, sob a orientação da escola e de acordo com a família, pode optar por um aprendizado técnico, agrícola, industrial, comercial, ou pelo ensino geral apenas, atendendo, no último caso, àquele grupo de adolescentes de marcada preferência para o chamado ensino acadêmico.

11. De modo geral, tem havido grande interesse pela criação de ginásios orientados para o trabalho, embora nem sempre compreendida a idéia em toda a sua significação. Não sendo seu objetivo profissionalizar, asseguram, entretanto, uma iniciação, base variada para uma futura ocupação profissional, servindo assim à grande parcela de jovens que precisam começar a trabalhar logo concluído o curso ginásial. E levam os egressos desse tipo de ensino um nível de formação geral que o ginásio tipicamente profissional não permite atingir, proporcionando essa formação, inclusive, condições favoráveis à rápida ascensão na carreira profissional.

Outro aspecto: um ginásio pode ter ricas oficinas e salas-ambiente para o aprendizado técnico e não ser um ginásio orientado para o trabalho, se deixar de atender a certas normas, das quais a mais importante é o acompanhamento do aluno para poder orientá-lo no sentido de suas reais aptidões. O que caracteriza essencialmente o novo tipo de ginásio, polivalente, oferecendo algumas direções diferentes à opção dos alunos, é exatamente essa possibilidade de opção.

12. Feita essa descrição dos ginásios orientados para o trabalho, tentaremos agora situá-los dentro da teoria de educação de segundo grau.

Até o século XVI, o ensino, do nível elementar ao superior, estava ao alcance de uma minoria: educação integral para uns

poucos e nenhuma para os outros, ou para estes um aprendizado não escolar, adestramento em atelier ou em oficina. Mas, nos séculos XVI e XVII, o pensamento dos reformadores religiosos e as mudanças econômicas e sociais resultantes da revolução comercial contribuíram para que se tomasse consciência da necessidade da educação das massas e não só das elites. O ensino elementar começou a estender-se às classes populares, criando-se porém para estas um ensino diferente, terminal, ministrado em língua vernácula e de caráter profissional, enquanto para os outros, os que tivessem de prosseguir os estudos, dado em Latim, era uma iniciação humanística. Caracterizavam-se assim dois ensinos, um para a elite e outro para o povo. Comenius, pregando a mesma educação para todos, antecipando no século XVII a moderna^ concepção da educação, não foi ouvido. Seu pensamento só pôde ecoar em sua plenitude no século XX. Eram motivos filantrópicos, por um lado, ou utilitários, por outro, que animavam as campanhas que então se desenvolviam de educação do homem comum. Não era, como no nosso tempo, por imposição de princípios de justiça.

Estabelecia-se assim no nível elementar o dualismo, fundado em diferenças de classes, dualismo que persistiu na Europa até o século XX, pois só em 1925, na França, foi que o ensino primário foi igualado para todos.

Em outra etapa, o dualismo de ensino humanístico para a elite e de ensino vernáculo e vocacional para as camadas populares atingiu horizontalmente o ensino de segundo grau. Desde os fins do século XVIII e durante o século XIX, em consequência do desenvolvimento industrial, começou a estender-se o ensino de segundo grau às classes médias em vários países da Europa. Grande parte da nova clientela precisava adquirir conhecimentos técnicos, mas as escolas tradicionais recusaram-se obstinadamente a incluir esses estudos. Então, novas modalidades de ensino de segundo grau surgiram, incluindo as ciências e as técnicas comerciais e industriais. Dividiu-se assim o ensino de segundo grau em duas áreas nitidamente diferenciadas sob vários aspectos: o ensino secundário e o ensino profissional. Diferentes pela natureza dos estudos, pela condição social da clientela, pelo grau de prestígio. Até o meio do século XX, em quase todos os países o ensino secundário tradicional tinha o privilégio

de preparar para a Universidade; as outras modalidades de ensino, não.

Essas modalidades de ensino não eram só as escolas profissionais de nível médio propriamente dito, cuja limitação residia no estreito e precoce treinamento profissional que procuravam ministrar; além delas, surgiram e sobreviveram, até quase os nossos dias, formas rudimentares de ensino de segundo grau que, completando a educação elementar, dariam um ensino utilitário, semi-especializado. Essas formas híbridas ou intermediárias de ensino foram as escolas primárias superiores na França, Inglaterra e Alemanha. Constituíram tais escolas uma das expressões mais contundentes do dualismo.

À margem de tais reflexos tão ostensivos da estratificação social na estrutura escolar, nos Estados Unidos constituía um postulado político, desde a primeira metade do século, o conceito de que a sorte de uma sociedade democrática depende da livre e igual oportunidade de todas as crianças se desenvolverem na plenitude de suas capacidades. Recolhendo os influxos dos ideais da revolução francesa, a grande nação da América assumia a liderança da reconstrução da educação, erguendo um novo sistema escolar, que, dando dimensão e sentidos sociais às novas idéias pedagógicas, se inspirava no princípio da igualdade de oportunidades, antecedendo-se os Estados Unidos, na aceitação desse princípio, de mais de meio século às maiores nações da Europa.

De um sistema constituído sobre esses alicerces, estavam convencidos os americanos, dependiam o bem-estar coletivo e possibilidades para cada um de afirmação pessoal e ascensão social. Não seria isso possível sem um sistema unificado e contínuo em que cada grau de ensino fosse prolongamento orgânico do anterior. Os graus seriam fases e não tipos de ensino essencialmente diferentes. Não seriam colunas, mas camadas sucedendo-se horizontalmente. Os dois graus básicos pelo menos fundir-se-iam em um só bloco sem descontinuidade vertical ou lateral.

O que de mais novo, mais diferente da tradição européia, continha o sistema dos Estados Unidos era a escola secundária geral, ao mesmo tempo única e múltipla, idêntica em seu núcleo, responsável pela formação geral, e variada em seus desdobra-

mentos na medida das diversidades individuais. Em vez de escolas separadas para o ensino secundário e para os outros ramos do segundo grau, uma escola comum polivalente, que permitisse a gradual observação das capacidades dos alunos e os pudesse orientar para os estudos ulteriores ou para as ocupações mais afins com as suas aptidões.

Entre as duas guerras mundiais, as maiores democracias do ocidente europeu elaboraram planos que progressivamente estão sendo aplicados nos últimos vinte anos, firmando-se suas reformas, se não nas minúcias das soluções, pelo menos no equacionamento americano do problema moderno da educação do segundo grau, e impulsionadas em síntese pela idéia de que a educação não é privilégio de alguns mas direito de todos.

Fatores sócio-econômicos propiciam condições para que a idéia atinja em nossos tempos sua força máxima. O cidadão e o trabalhador, na complexa organização social e econômica resultante da industrialização, precisa de instrução acima de nível primário. O princípio de acesso de todos os adolescentes aos estudos de segundo grau constitui princípio universalmente aceito e já aplicado nas nações mais desenvolvidas.

As linhas de força que dirigem a renovação universal da educação, em seus graus básicos, são a continuidade destes graus — e haveria tanto que dizer sobre essa continuidade do ensino primário e do ensino ginásial! — e a integração dos ramos do ensino médio. Em outras palavras, quanto à última, a integração no ensino médio de elementos culturais e elementos técnicos, na feliz expressão de George Parkin, autor do relatório apresentado à UNESCO sobre o ensino de segundo grau em 1963. Educação para a cultura e educação para o trabalho, atenuada a velha antinomia entre o ensino humanista e o ensino para o trabalho.

A propósito, uma das mais autorizadas expressões do pensamento novo, em educação, no Brasil, Professor Newton Sucupira, em recente exposição, publicada na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, sob o título "Conceitos básicos para uma filosofia do currículo na escola secundária", diz: "Toda educação autêntica visando a formar o homem pleno, há de ser necessariamente humanista e liberal. Infelizmente há uma tendência a identificar educação liberal com certo tipo de huma-

nismo clássico, a associá-la com a época pré-industrial, pré-científica e pré-democrática. Trata-se, no entanto, de anacronismo aristocrático, formação ornamental do espírito inadequado às exigências culturais de nossos tempos e de uma sociedade democrática." Em outro trecho: "E nas condições de vida moderna, numa sociedade democrática, temos de pensar uma educação liberal, uma formação humanista que, necessária como processo de humanização do homem, supere a oposição clássica entre o mundo da cultura intelectual e o mundo do trabalho e se despoje de qualquer aristocratismo ou implique quaisquer distâncias sociais."

A tendência à generalização do ginásio polivalente, no qual se integram a educação geral e a iniciação profissional, é registrada no relatório já citado de Parkin: "A escola secundária polivalente, conquanto instituição relativamente recente, já exerceu grande influência nos meios pedagógicos. De uns 30 ou 40 anos para cá vários países parecem dispostos a resolver do mesmo modo o problema da generalização do ensino de segundo grau. Alguns deles já atingiram, sobre certos aspectos, o mesmo nível que os Estados Unidos."

Também registra aquela tendência a Revista da União Americana, em seu último número (1966):

"A idéia de escola média que reúna na mesma instituição a escola secundária geral, tradicionalmente aristocrata, orientada exclusivamente para a Universidade, e a escola técnica de origem popular destinada a preparar o jovem para ingressar de imediato na atividade econômica, está abrindo caminho na América Latina."

No Brasil, não obstante a idéia ter sido focalizada antes por alguns educadores, pode-se dizer que o movimento se corpo-rificou com o plano de ginásio moderno, que depois passou a se chamar ginásio orientado para o trabalho, do Ministério da Educação e Cultura. Mas quase simultaneamente a idéia surgiu de outros pontos.

Destacamos o projeto de ginásios únicos e pluricurriculares do Estado de São Paulo, e um parecer do Conselho Estadual de Educação da Guanabara, que apresenta o problema de modo semelhante. Acentuando que o ensino de nível médio "em sua

primeira fase tenha antes um caráter formador, não devendo orientar para um tipo determinado de trabalho ou ocupação, preconizava o citado parecer que o primeiro ciclo mantivesse um núcleo de disciplinas fundamentais comuns, diversificando-se os cursos secundários, técnicos e de formação de regente de ensino primário, unicamente através de disciplinas optativas e vocacionais". E ainda: "é de todo desejável procurar oferecer-se, quando possível na mesma escola, uma variedade de disciplinas optativas e práticas educativas possibilitando melhor sondagem de aptidões e, também, nada impediria que na Guanabara, no ciclo ginásial, se dispensem as denominações de escola de comércio, escola técnica, ginásio industrial, etc." Ainda para dizer de como a idéia está evoluindo, citamos duas conclusões do trabalho do Conselho Federal de Educação apresentado ao grupo nacional que está elaborando o Plano Decenal do Governo. Com relação ao ensino médio, uma das recomendações é o estímulo à expansão do ginásio comum a partir do qual se fará a diversificação do ensino médio. Outra recomendação é o estímulo à coexistência de várias modalidades de ensino médio no mesmo estabelecimento com o aproveitamento mútuo dos seus cursos.

13. Finalmente, feita esta tentativa de colocação do ginásio orientado para o trabalho à luz da teoria geral do ensino médio, salientaríamos ainda suas características gerais e principais virtualidades :

I — É um ensino geral que inclui orientação para o trabalho. Não deixa de ser, portanto, ensino geral, mas não é um ensino geral isolado e que negue qualquer introdução de orientação para o trabalho, na indústria, agricultura e comércio.

II — Elimina as diferenças entre os ginásios secundários e os ginásios profissionais, estabelecendo não só a articulação como a fusão dos cursos e contribuindo assim para atenuar os preconceitos que ainda existem contra o ensino técnico.

III — Assegura a todos maior formação geral. O currículo geral é de 9 ou 8 disciplinas, enquanto no ginásio profissional é de 5. Em vez de dar, portanto, a alguns jovens uma formação geral de 8 ou 9 disciplinas, e a outros apenas de 5, faz-se estender a formação geral a maior número de adolescentes, de modo que o ginásio orientado para o trabalho é um ginásio que, apesar do nome, propugna por uma formação geral mais larga pa-

ra maior número de jovens, ampliando as possibilidades de cultura geral.

IV — Contribui não só para uma formação humana mais completa, como oferece ainda maior base para o ingresso e a ascensão nas carreiras profissionais porque o desenvolvimento da técnica, com os progressos da automação, exige do trabalhador formação geral cada vez maior.

V — Oferece possibilidade de opção menos prematura que os ginásios secundários e profissionais, facilitando o estudo e a orientação das aptidões individuais. O estudante que hoje ingressa no ginásio comercial, ou no ginásio industrial, está destinado a ter um aprendizado comercial, industrial ou agrícola. O estudante que vai para um curso secundário está destinado a não ter nenhum aprendizado deste tipo; depois do curso ginásial fica muitas vezes perplexo, sem saber o que fazer. Num ginásio polivalente, com um bom serviço de orientação, é possível captar gradualmente as tendências e orientá-las, com benefício para o educando, com benefício para a sociedade, com benefício para o desenvolvimento econômico.

VI — Retarda, como recomenda a pedagogia e é do interesse do próprio preparo profissional, o momento da especialização. A especialização precoce, além de antipedagógica, não garante a formação de técnicos de boa qualificação.

VII — Propicia aos jovens oportunidades de estudos amplos e diversificados, como o requer o desenvolvimento econômico, assegurando o aproveitamento máximo de todas as capacidades. Introduzindo muitos alunos em áreas de iniciação profissional, facilita certamente sua mais adequada distribuição nos cursos secundário e técnicos de segundo ciclo.

VIII — Integrando a iniciação profissional no ensino geral, incluindo matérias técnicas no currículo do ensino secundário, contribuirá para a mais estreita convivência dos educandos, sem diferenciação social e econômica e, portanto, para a realização de um dos principais objetivos da educação em geral, que é promover a unidade e a solidariedade social.

Em resumo, o ginásio polivalente atende melhor que os ginásios diferenciados aos princípios de justiça em educação, em sua dupla expressão de acesso do maior número possível de ado-

lescentes ao ensino de segundo grau e de adequação do ensino às peculiaridades pessoais; atende aos objetivos de maior comunicação entre as classes, fazendo da escola não um reflexo da estratificação, mas um instrumento de integração social; atende aos objetivos do progresso econômico, fazendo convergir para as ocupações a força jovem de trabalho, na medida de suas afinidades vocacionais e, portanto, garantindo o mais adequado aproveitamento da maior riqueza de um país, que são as potencialidades de sua juventude; atende, portanto, à pedagogia, ao desenvolvimento social, aos interesses da economia e, como síntese de todos os seus fins, ao ideal democrático de igualdade de direitos.

5

PEQUENA BIBLIOGRAFIA PARA ESTUDO DO ENSINO MÉDIO

- Jayme ABREU**, "Articulação entre o ensino primário e o ginásio", **III** Conferência Nacional de Educação (1967), *Documentos de Trabalho. Educação, Sodedade e Desenvolvimento*, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio, 1968 (Especialmente pág. 191-237). "Primeiro ciclo do ensino médio", **III** Conferência Nacional de Educação (1967), *Documentos de Trabalho*.
- Gildásio AMADO**, "Ginásio moderno", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 93, pág. 17-30.
"O ensino de segundo grau", separata de *A Voz dos Mestres*, edição do Colégio Pedro **II**, Rio, 1967.
"Tendências do ensino secundário". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 69, pág. 17-30.
- José Augusto DIAS** e outros, *Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica*, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio, 1967.
- Renato A. T. DI DIO**, *Ginásio Orientado para o Trabalho*, Diretoria do Ensino Secundário, Rio, 1967.
- Mari R. DOUGLAS**, *Administração Moderna de Escolas Secundárias*, Editora Fundo de Cultura, Rio, 1963, 2 vols.
- I. L. KANDEL**, *Uma Nova Era em Educação*, Editora Fundo de Cultura, Rio, 1960, cap. **VIII**: A educação do adolescente.
- Lauro de Oliveira LIMA**, *A Escola Secundária Moderna*, Editora Fundo de Cultura, Rio, 1962.
- M. B. LOURENÇO FILHO**, *Organização e Administração Escolar*, Edições Melhoramentos, São Paulo, 1963, cap. VI: Organização e administração do ensino de 2.º grau.
- João Roberto MOREIRA**, "Alguns aspectos comparativos do ensino médio", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 99, pág. 7-27
- George W. PARKYN**, *O Ensino de Segundo Grau — Estudo de Educação Comparada*, Diretoria do Ensino Secundário, Rio, 1966.
- Geraldo Bastos SILVA**, "A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 89, pág. 210-5.

Educação Secundária — Perspectiva Histórica e Teoria, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1968.

Briam SIMON, *Educação Secundária Para Todos* (título do original inglês: *Intelligence Testing and the Comprehensive School*), Editorial Vitória, Rio, 1961.

Cleanto Rodrigues de SIQUEIRA, *O Ginásio Único*, Brasília (Imprensa Universidade Federal de Goiás), 1965.

Newton SUCUPIRA, "Conceitos básicos para uma filosofia do currículo na escola secundária", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 99, pág. 45-52.

Publicações da Diretoria do Ensino Secundário sobre as atualidades vocacionais no Ginásio:

Artes Industriais no Ginásio, Rio, 1967.

Educação Doméstica no Ginásio, por Roberta de Macedo Soares, Rio, 1966.

Técnicas Agrícolas no Ginásio, por Hilton Sales, Rio, 1966. *Técnicas Comerciais no Ginásio*, Rio, 1965.

Obra executada nas oficinas da
Sociedade Propagadora Esdeva — Lar Católico
Caixa Postal 73 — Juiz de Fora — Minas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

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](#)