

"Em segundo lugar, a estratégia despolitizante usa a técnica do *compartimentalismo*. Cada setor cuida do que lhe é próprio como forma de autopreservar-se na pureza de propósitos e em eficiência de ação. Cada parcela da população — instituição, grupo, classe, etc. — por seu turno, deve concentrar-se nos próprios interesses. Não cabe à Universidade preocupar-se com o que acontece além de seus muros, nem tampouco à Igreja ou aos Sindicatos. Os estudantes são para estudar, os trabalhadores para cuidar do seu ofício, a Igreja de sua fé, e assim por diante. Dessa forma, se desfazem as solidariedades não só das estruturas, como das pessoas e grupos juntamente com os seus dinamos convergentes. Na sociedade, qualquer parte decepada do todo perde o contato com a fonte de seu próprio dinamismo"<sup>32</sup>

Assim, pois, o modelo de análise que propõe o isolamento do processo e do fenômeno educacional, longe de apenas simplista e distorcido, consubstancia uma proposta que resulta em teorias que pretendem dar justificativas à preservação de um determinado *status quo*. Comporta-se, dessa forma, como uma estratégia teórica, que, longe de ser ingênua, tem objetivos seus definidos na manutenção da ordem político-econômico-social.

O novo modelo de Universidade, decorrente dessa proposição, consiste exatamente naquele que acabamos de descrever. Teoricamente, ele pretende agregar a racionalidade administrativa à universidade para torná-la mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento. Mas, politicamente, essa racionalidade administrativa acaba aumentando, no seio da própria Universidade, o controle dos órgãos centrais sobre toda a vida acadêmica e, externamente, o controle da própria Universidade pelos órgãos de administração federal de ensino.

A partir daí, é possível afirmar que a atual modernização tem uma funcionalidade política, não só pelo controle que exerce externamente sobre a Universidade, mas sobretudo porque retira da Universidade qualquer chance de interferir sobre, ou de controlar os resultados daquilo que ela mesma produz.

Ao utilizar, porém, um modelo que é próprio de uma realidade desenvolvida e, portanto, eficaz para o conjunto dessa realidade, o Governo acabou por criar, no seio da Universidade brasileira, o esfacelamento das antigas estruturas, grupos e pessoas. A introdução da matrícula por disciplina, por exemplo, se tem uma funcionalidade prática na obtenção de maior economia no emprego de recursos (o que é bem duvidoso em nossa realidade), desfez os grupos de estudantes, que antigamente caminhavam juntos na sua vida acadêmica. Nesse sentido, não só atingiu em cheio o espírito de solidariedade, como eliminou uma condição essencial para o desenvolvimento do espírito de grupo ou de classe. E, com isso, retirou do corpo discente a pré-condição que dava dinamismo à sua própria existência. O resultado prático de uma medida como essa, foi a eliminação de uma das vigas mestras da solidariedade e da união entre os próprios estudantes.

Ademais, é forçoso admitir que a atual modernização, ao utilizar mecanismos de administração que eliminam cada vez mais os óbices do livre fluxo do comando das esferas mais altas para as instâncias inferiores, esvaziou os antigos cargos de chefia ou de direção de seu conteúdo próprio, determinado por certo grau de liberdade e opção e de determinação na condução e administração das instituições. No que concerne à Universidade, isso é verificável, tanto no que respeita às suas relações com a administração pública federal, como no que respeita ao seu próprio âmbito. No primeiro caso, decisões que antes eram tomadas pelas próprias Universidades, através de seus órgãos administrativos, passaram para a instância superior, como é o caso das normas de seleção, contratação e nomeação do seu próprio pessoal.

32. Dumerval Trigueiro Mendes, "Desenvolvimento, Tecnologia e Universidade" *Revista de Cultura Vozes*, n.º 6, ano 69, p. 7.

Atualmente, quem dita todas essas normas é o DASP. Órgãos internos da Universidade deixaram de subordinar-se aos reitores ou à administração central da Universidade, para subordinar-se diretamente a órgãos que se situam fora do seu âmbito.

O setor interno de cada universidade, todavia, reflete a estrutura de dominação que sobre ela paira. Órgãos superiores de cada Universidade, ligados à área de planejamento, pessoal, coordenação curricular e de administração, tornaram-se plenipotentes, ao criarem mecanismos que subordinam diretamente ao seu controle, serviços, órgãos administrativos e colegiado de cursos de cada unidade ou escola. Dessa forma, os cargos de direção da unidade, atualmente, têm muito pouca ingerência sobre os serviços do ensino, secretaria, pessoal e colegiados de coordenação didática.

Assim, da mesma forma que os atuais reitores tiveram esvaziadas suas funções e restringidas suas liberdades de fazer opções ou traçar linhas gerais de comando, os atuais diretores tiveram seus cargos transformados em pouco mais do que cargos de administração predial ou, quando muito, de intermediários na fluência e cumprimento das ordens que lhes vêm de cima.

O antigo modelo de Universidade — não estamos aqui a defendê-lo — se pensarmos bem, possibilitava maior margem de independência, tanto na Universidade em suas relações com a administração pública federal, quanto em seu próprio âmbito. Os desmandos e abusos ocorreram menos em função do modelo existente, do que dos estratos sociais que manipulavam a cátedra e os órgãos encarregados de sua direção.

Dessa forma, a modernização acabou criando uma complexidade administrativa e uma intrincada teia de mecanismos de controle dentro e fora da Universidade, que a tornou mais conservadora na sua estrutura geral do que a do antigo modelo.

O que dá um toque modernizante à Universidade brasileira atual e camufla sua estrutura rígida e conservadora é o fato de ele utilizar-se de meios mais modernos de comunicação e controle administrativo e pedagógico, ter diversificado sua oferta de cursos, tanto no que tange aos ramos do conhecimento, quanto no que tange às formas de duração. E, ainda, o fato de ela ter dado um caráter mais racional à aplicação de recursos, evitando "duplicar meios para fins idênticos". Acrescentese, finalmente, a isso o fato de ela haver ingressado, há pouco, na fase de incentivo à pesquisa, cujos objetivos discutíveis já salientamos páginas atrás.

Com tudo isso, a racionalidade só veio acarretar um poderoso aumento do esquema de dominação dentro e fora da Universidade, do que resultou a perda total de sua autonomia.

#### 5.4. A REFORMA DO ENSINO DE 1.º E 2.º GRAUS

##### 5.4.1. O modelo

Em documentos já anteriormente indicados (MEC-USAID, Relatório Meira Matos e Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária), ficou demonstrado que a redefinição da política educacional brasileira incluía, desde suas origens, uma preocupação pela reformulação do modelo de educação primária e média.

Um pormenor, todavia, que não nos passou despercebido na análise desses documentos, está na diferença de enfoque dado ao problema, de um lado, pelos Acordos MEC-USAID e, de outro, pelos dois relatórios dos grupos brasileiros. Nos primeiros, a tônica incidia sobre maior integração das escolas primárias e médias (conforme, sobretudo, os acordos relativos à reformulação do ensino secundário). Propugnava-se, portanto, por uma linha de reformulação que estendesse a escolaridade e eliminasse a compartimentação da escola elementar e da escola média. Isso pressupunha um tipo de integração em que o 1.º ciclo da escola média (antigo ginásio) ficasse mais ligado à escola primária ou fundido a ela. Portanto, os objetivos implícitos nas sugestões ou propostas dos acordos MEC-USAID estavam vinculados a uma reorganização da escola fundamental.

Outro é o enfoque, dado ao problema pelo Relatório Meira Matos e pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Ambos propugnavam por uma reformulação do ensino médio em consonância com a problemática existente na Universidade. A conexão que tinham em vista estabelecer entre um e outro nível não era a da integração de ambos, mas da reformulação dos objetivos do ensino médio de 2.º ciclo (atual 2.º grau) com vistas a um desvio de demanda social de escola superior. Como o aspecto mais evidente da crise na Universidade era representado pelo aumento constante dos excedentes dos exames vestibulares e pela pressão por mais vagas, a reformulação do ensino médio se configurava ante os membros dessas duas comissões como uma forma de conter a demanda em limites mais estreitos. E eles entenderam que isso só seria possível na medida em que aquele grau do ensino fosse capaz de proporcionar uma formação profissional. Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior.

Antes de entrarmos no mérito dessa perspectiva, o que faremos mais à frente, é oportuno tecer algumas considerações sobre a diferença de enfoques presentes nos Acordos MEC-USAID e nos relatórios acima assinalados. Essa diferença, que pode parecer sutil e destituída de importância, revela, no entanto, objetivos bem diferentes e até uma certa polarização entre o setor externo, representado pela USAID, e o setor interno, representado pelo poder político, no que toca à reformulação do ensino de 1.º e 2.º graus.

Quer-nos parecer que, para a primeira, a reformulação do ensino de 1.º grau era mais importante e atendia melhor aos interesses da retomada da expansão econômica iminente, do que a reformulação do ensino de 2.º grau. Essa expansão, num país dependente, como o Brasil, exigiria um aumento do nível geral de escolaridade do trabalhador, mas, por sua vez, esse aumento teria de ser concedido, de forma compatível com a posição periférica de nossa economia: a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata.

Já as comissões que estavam redefinindo o modelo de Universidade, embora tivessem seguido as linhas gerais dos Acordos MEC-USAID e do pensamento de Rudolph Atcon, quanto ao novo modelo, pensavam de forma divergente, quanto à reorganização do ensino médio. Aliás, ambos os documentos falam especificamente de ensino médio e não de ensino primário. E são claros quanto a isso, sobretudo o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Constatando ser a escola secundária de então a grande via para a Universidade, e que a dualidade de ramos de ensino existente desde há muito fora confirmada pela LDB e, o que é muito importante, criticando a profissionalização precoce dada em nível do antigo ginásio, o GT propunha uma nova caracterização da escola média que progressivamente substituisse o esquema dualista ainda consagrado. "Previu-se, para tanto, o ginásio comum, enriquecido por "sondagem e desenvolvimento de aptidões para o trabalho" e o colégio integrado em que diversos tipos de formação especial e profissional, tornados obrigatórios, se assentassem sobre base de "estudos gerais" para todos. Estes, além da importância que têm em si mesmos, levam os mais capazes à Universidade; aqueles predis põem ao exercício de ocupações úteis, evitando a marginalização dos que encerram a vida escolar em nível do segundo grau. É o primeiro dispositivo de absorção que se imagina"<sup>33</sup>

Como o grupo partia do pressuposto de que a Universidade continuava sendo fator de mobilidade social, como o era antes, encarava o crescente aumento da demanda social de estudos superiores como decorrentes desse processo e esse processo, por sua vez, decorrente da impossibilidade de a massa de estudantes profissionalizar-se mais cedo. A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos.

O que reforça nossa tese de que havia uma divergência fundamental entre essa posição e a sustentada pelos técnicos da USAID é o fato de o GT ter condenado a profissionalização precoce, que era desejada por aqueles, por motivos já expostos.<sup>34</sup>

É possível, pois, identificar, nessas posições divergentes, fatores relacionados com as contradições presentes no próprio texto da Lei n.º 5.692 e com as dificuldades que ora se apresentam para a implantação da reforma. Antes, porém, de refletirmos sobre esse aspecto do problema, vejamos como se caracteriza o novo modelo proposto para o ensino de 1.º e 2.º graus.

#### A) Os objetivos explícitos

A lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa o objetivo geral da educação de 1.º e 2.º graus da seguinte forma:

"Art. 1.º — O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania."

Tem, portanto, a Lei um propósito: possibilitar um tipo determinado de formação. Com que objetivo? Com o objetivo de que essa formação possa concorrer para que o educando se auto-realize, se qualifique para o exercício de uma atividade e

33. Relatório do GT da Reforma Universitária, *Revista Paz e Terra*, n.º 9, RJ, 1969, p. 256.  
34. Relatório do GT da Reforma Universitária, *Revista Paz e Terra*, n.º 9, RJ, 1969, p. 256.

atue conscientemente no meio social e político que o cerca. Parte, assim, de um objetivo geral imediato, o da formação, visando a objetivos mais mediatos, que são os que levam ao "desfrute do próprio ser", como bem assinala Roque Spencer Maciel de Barros, e suas relações com o meio, através do trabalho e da convivência social.

O que significa cada um desses aspectos e como se integram mutuamente é o que tentaremos compreender agora:

A auto-realização é um processo sem o qual nenhum ato educativo é possível. A educação, como a cultura, é um processo de humanização do homem, como já assinalamos no início deste trabalho. Enquanto processo que leva ao autoconhecimento e ao autodomínio, a educação possibilita, ao mesmo tempo, a auto-realização. Nessa dinâmica, todavia, a auto-realização não resulta de uma conquista fortuita, consequência de um gesto isolado: ela é, antes, o resultado da interação que o homem mantém com o meio que o cerca. Na medida em que percebe o desafio do mundo circunstancial e o aceita, o homem passa a agir, ou melhor, a interagir nesse mundo, gerando um processo dialético, no qual o aprofundamento em si mesmo é, ao mesmo tempo, causa e efeito de sua atuação sobre o meio. Duplo é o resultado dessa interação: autoconhecimento e autodomínio, de um lado, e criação de cultura, do outro. É a isso que chamamos humanização do homem: um processo através do qual ele se torna mais homem, mais humano. E o ato em si é educativo.

Não sendo um gesto gratuito, nem isolado, e só possível pela interação com o meio, através da aceitação dos seus desafios, a auto-realização humana resulta também numa modificação desse meio que a possibilita e, até certo ponto, a condiciona.

Chama-se trabalho não só a interação do homem com o meio, mas também o resultado dessa interação. Da interação do homem com os outros seres humanos resultam as normas de convivência que levam ao exercício da cidadania. O trabalho e a cidadania, portanto, são aspectos externos ao próprio homem que, todavia, condicionam sua auto-realização. Logo, é de sua interação com o mundo que resulta o condicionamento de sua auto-realização. Nesse condicionamento, o homem define e limita a sua liberdade.

A auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania, como objetivos que devem ser alcançados pela formação que a escola de 1.º e 2.º graus pretende dar, são, assim, essenciais e devem decorrer, na implantação da nova Lei, de uma reflexão profunda sobre a amplitude e o significado do processo educativo.

Os problemas que se colocam, quanto aos objetivos, não são, então, decorrentes de sua fixação, mas das condições de sua realização. Essas condições estão, a nosso ver, ligadas a dois grupos de influência:

a) O educando recebe, no ambiente escolar, as influências resultantes do seu relacionamento com o professor e os colegas e da forma como ele gradativamente vai dominando as conquistas culturais que a escola põe ao seu alcance. Assim, pois, ele interagirá tanto mais dinâmica e profundamente com a cultura, quanto mais esta se lhe apresentar sob forma de *desafios* à sua inteligência. E, ainda, a mesma coisa será possível com relação ao meio social da escola, se este lhe condicionar uma real interação através do diálogo. O diálogo com a cultura e o diálogo com professores e colegas, eis aí as condições ideais de auto-realização do educando que

a escola deve oferecer. Só através desse diálogo será possível a conquista, pelo educando, dos seus meios de atuação no mundo material e no mundo social. Nenhuma qualificação para o trabalho ou exercício consciente da cidadania é possível sem essa base dialogal.

b) Como o educando não vive só no meio escolar, decorre daí que os objetivos acima enunciados são dependentes da forma de vida da sociedade em geral, na qual se situa a escola. Em outros termos, assim como é impossível uma qualificação real para o trabalho, numa sociedade que não o promova, nem o dignifique, assim também é impossível uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania, num meio social onde não impere a forma de vida democrática. Nesse sentido, ainda que haja remota possibilidade de uma preparação feita pela escola, esta corre o risco de cair no vazio e tornar-se uma fórmula oca de fazer os educandos memorizarem regras de convivência social.

São, portanto, os meios de se alcançarem os objetivos que colocam o problema fundamental da educação de 1.º e 2.º graus. No que concerne à escola, cumpre-lhe prover-se, de um lado, de conteúdo e métodos que possibilitem, além da cultura geral básica, uma real educação para o trabalho e, de outro lado, de formas de relacionamento humano em que estejam prosritos, de uma vez por todas, seus aspectos autoritários e inibidores. No que diz respeito à sociedade, compete-lhe dar garantias de que não só o trabalho será aproveitado, dignificado e devidamente valorizado, mas também de que a vida social estará fundamentada em princípios igualitários e assegurados os direitos de participação política.

É aqui que vislumbramos os maiores obstáculos à consecução dos objetivos visados.

#### B) A estrutura

Dentre as mudanças introduzidas pela Lei 5.692, na estrutura do ensino, está a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, ou seja, para faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos. Essa ampliação tem sérias implicações, pois compele o Estado a um acréscimo de suas obrigações com relação à educação do povo e supõe uma modificação estrutural profunda na educação elementar, já que a expansão do ensino decorrente disso imporá naturalmente um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade inexistentes em nossos tradicionais cursos primário e ginásial.

Essas modificações foram consagradas em lei, em dois planos complementares:

a) No plano vertical, a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginásial num só curso fundamental de 8 anos. Com isso, eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema representado pela passagem do primário ao ginásial, passagem que era feita mediante os chamados exames de admissão. Com a eliminação destes, que eram um dos agentes responsáveis pela seletividade, foi eliminado, legalmente, em consequência, um instrumento de marginalização de boa parte da população, que concluía o curso primário.

b) No plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1.º e 2.º graus — o primeiro grau com vistas, além da

educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio.

É a seguinte, pois, a estrutura que passa a ter a educação fundamental e média brasileira:

1. *Cursos.* Os cursos e ciclos escolares, com as respectivas durações e cargas horárias, assim se constituem:

1.1. *Ensino de 1.º grau* — com 8 anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais. Destina-se à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos. É a esse nível que corresponde a obrigatoriedade escolar.

1.2. *Ensino de 2.º grau* — com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas, para os cursos de 3 anos, e 2.900 horas, para os de 4 anos. Destina-se à formação do adolescente.

O ensino de 1.º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o de 2.º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional.

Além desses dois níveis de ensino, a lei determinou uma mudança também substancial no ensino supletivo destinado a proporcionar a jovens e adultos a educação que não tiveram em tempo certo, a suprir escolarização incompleta, ou a aperfeiçoar e atualizar conhecimentos. Além de ter estrutura, duração e característica diferentes das dos cursos de formação normal, o ensino supletivo difere dos demais pelo fato de ser ministrado livremente através dos modernos meios de comunicação de massa.

2. *Princípios.* De início, percebe-se a preocupação com a integração, que, na estrutura assumida pela escola, a partir de então, se reveste de dois aspectos: o de sentido vertical, pela junção do primário com o ginasial, e o de sentido horizontal, pela substituição da antiga estrutura dualista por um sistema único de escola voltada para a educação básica geral e a preparação para o trabalho. Essa integração, todavia, não permanece apenas no plano físico da simples justaposição de ciclos e reunião de conteúdos. Ela se fundamenta em dois outros princípios que lhe dão uma característica completamente nova e talvez até constitua a mudança mais profunda ocorrida no sistema. São eles os princípios da continuidade e da terminalidade.

A continuidade é proporcionada, na nova estrutura, por um conteúdo que parte de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1.º grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no segundo grau. Dessa forma, um núcleo comum de conhecimentos básicos é garantido em todos os níveis e em todas as regiões. Esse núcleo é praticamente exclusivo, nas últimas séries do 1.º grau, para permanecer em plano secundário, no 2.º grau, onde então é predominante a formação específica da habilitação profissional. A passagem gradativa do geral para o particular é que garante a continuidade das séries anteriores nas posteriores.

A terminalidade é proporcionada pela possibilidade de cada nível ser terminal, ou seja, de facultar uma formação que capacite o educando para o exercício de uma atividade. A esse respeito, explica um parecer do Conselho Federal de Educação:

"Num sistema ideal em que todos concluíssem estudos superiores, só esses, em vigor, seriam terminais; mas onde apenas se alcance o primeiro grau escolar, o ensino já terá de ser plenamente terminal".<sup>35</sup>

Assim, a terminalidade é um princípio que se aplica, na nova lei, da seguinte forma: uma vez concluído o ensino de 1.º grau, o educando já está em condições de ingressar na força do trabalho, se isso lhe for necessário, já que, nesse nível, ele tem uma formação que, se não o habilita, ao menos realiza a sondagem de sua vocação e lhe dá uma iniciação para o trabalho. No nível de 2.º grau, a terminalidade diz respeito à habilitação profissional de grau médio, que proporciona as condições essenciais de formação técnica capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretenda prosseguir seus estudos em nível superior.

Finalmente, a terminalidade assume um aspecto de adaptação da escola à realidade local e regional, pelo fato de a Lei prever a possibilidade de a parte de formação especial do conteúdo poder iniciar-se mais cedo do que o normalmente previsto, caso o Estado, a região ou a localidade não dispuser de condições para assegurar a obrigatoriedade de 8 anos de escolarização.

3. *Conteúdo.* A organização do currículo escolar ficou assim prevista:

"Art. 4.º — Os currículos de 1.º e 2.º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos".

Para dar cumprimento a seu dispositivo, o Conselho Federal de Educação foi incumbido de fixar as matérias do núcleo comum para cada nível, limitando-se no entanto, à definição dos seus objetivos e à sua amplitude, e de fixar também o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional para o 2.º grau. Os Conselhos Estaduais de Educação ficaram incumbidos de relacionar as matérias que comporiam a parte diversificada do currículo, nas quais deveriam recair as escolhas dos estabelecimentos de ensino dos respectivos Estados. E os estabelecimentos ainda obtiveram o direito de propor matérias para seu currículo que não constassem das listas de opções dos Conselhos Estaduais.

Dando continuidade à organização curricular, assim estipula o art. 5.º:

"Art. 5.º — As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1.º Observadas as normas de cada sistema de ensino o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

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

b) no ensino de 2.º grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2.º A parte de formação especial do currículo:

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

b) será fixada, quando se destine à instalação e habilitação profissional em consonância com as necessidades de mercado de trabalho local e regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados".

35. Conselho Federal de Educação, Resolução n.º 48/67.

Por fim, completa a organização do currículo a inclusão das matérias obrigatórias, no artigo 7.º, a saber: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, nos currículos plenos de 1.º e 2.º graus.

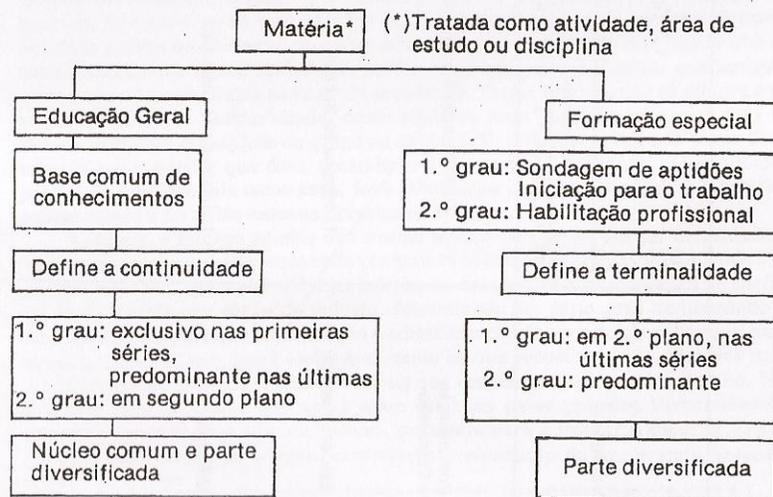
Resumindo, o currículo pleno do ensino de 1.º e 2.º graus passa a ser composto de uma parte de educação geral e outra de formação especial. A educação geral deve fornecer uma base comum de conhecimentos e será dominante no ensino de 1.º grau. A formação especial visa, no ensino de 1.º grau, à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, sendo incluída nas séries finais desse nível, em caráter não dominante, e, no 2.º grau, visa à habilitação profissional, sendo até dominante nesse nível. Dessa forma, a educação geral definirá a continuidade, e a formação especial, a terminalidade. Da parte de educação geral, passa a ser fixado um núcleo comum para todos os níveis e para todo o território nacional, em caráter obrigatório. Coube ao Conselho Federal de Educação fixá-lo e este o fez pelo Parecer 853/71 e Resolução n.º 8/71. Por sua vez, para a parte diversificada relativa às habilitações profissionais do 2.º grau, o mesmo Conselho fixou um mínimo a ser exigido em cada habilitação, indicando, pelo parecer 45/72 e a Resolução n.º 2/72, esses mínimos, através de uma lista de habilitações já existentes no país e passíveis de ampliação.

Finalmente, a lei e os pareceres que a completam prevêm o tratamento metodológico que deva ter esse currículo, propondo que as matérias que o compõem sejam trabalhadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, as primeiras dominantes no início da escolarização, e as últimas, no ensino de 2.º grau.

Creemos que os gráficos poderiam fornecer-nos uma visão de conjunto da estrutura proposta pela lei.

### ESQUEMA I

#### O CONTEÚDO DO ENSINO DE 1.º E 2.º GRAUS



Definidas, assim, as linhas gerais do conteúdo, passemos agora à sua ordenação esquemática, segundo os princípios da continuidade e da terminalidade.

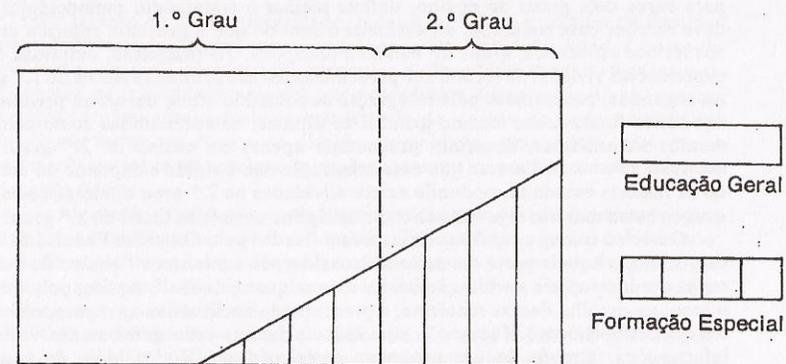


Gráfico 1. Ordenação do conteúdo.  
Fonte: Relatório do Grupo de Trabalho (GT)

Onde a obrigatoriedade escolar não puder alcançar o número de 8 anos correspondente ao ensino de 1.º grau, a ordenação do conteúdo deve ser feita de tal forma, que a parte de formação especial seja antecipada, podendo então resultar uma escolarização do seguinte tipo:

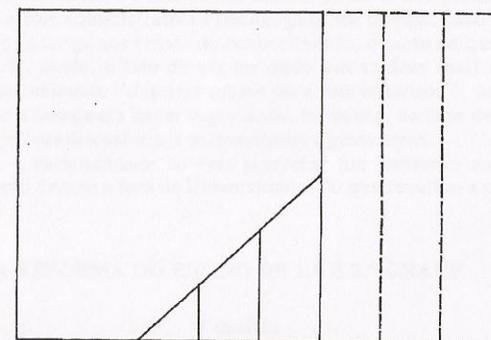


Gráfico 2. Ordenação do conteúdo para um 1.º grau reduzido.  
Fonte: Relatório do Grupo de Trabalho (GT)

O Parecer n.º 853/71, anexo à Resolução n.º 8/71 que fixou o núcleo comum para esses dois graus de ensino, definiu melhor o tratamento metodológico que deve receber esse conteúdo, ao assinalar o sentido que a presente reforma atribui aos termos *atividades, áreas de estudo e disciplina*. As primeiras, definidas como experiências vividas, deveriam ser predominantes nas primeiras séries do 1.º grau. As segundas, constituídas pela integração de conteúdo afins, deveriam predominar nas séries finais desse mesmo grau. E as últimas, compreendidas como conhecimentos sistemáticos, deveriam predominar apenas no ensino de 2.º grau. Faz notar, no entanto, o Parecer que essa orientação não é rígida e depende do conteúdo da matéria estudada, podendo existir atividades no 2.º grau e tolerando-se que uma ou outra matéria seja tratada como disciplina nas séries finais do 1.º grau.

O núcleo comum, cujas matérias foram fixadas pelo Conselho Federal de Educação, forma aquela parte do conteúdo considerada a mínima e "abaixo do qual se tenha por incompleta a educação básica de qualquer cidadão". Assim, pois, predominou, na escolha dessas matérias, a preocupação de situá-las na "perspectiva de todo o Conhecimento Humano", sem todavia formar uma gama muito vasta de informações, através de um programa enciclopédico. "Daí a idéia de *grandes linhas*, a partir das quais, já que nos compete formular apenas um mínimo, podemos chegar ao destaque de partes, sem retirá-las funcionalmente do seu todo natural. Dentre as formas possíveis de visualizar as matérias segundo essa orientação, optamos pela classificação triplíce de: *a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais, e c) Ciências...*"<sup>36</sup> A ordenação desse núcleo comum em atividades, áreas de estudos e disciplinas pode ser visualizada pelo seguinte quadro-resumo:

Núcleo	1.º Grau		2.º Grau
	Atividades 1.ª S. 2.ª S. 3.ª S. 4.ª S. 5.ª S.	Áreas de Estudo 6.ª S. 7.ª S. 8.ª S.	Disciplinas 1.ª S. 2.ª S. 3.ª S. 4.ª S.
1. Comunicação e Expressão	1. Comunicação e Expressão	1. Língua Portuguesa	1. Língua Portuguesa
2. Estudos Sociais	1. Integração Social	2. Estudos Sociais	2. Literatura Brasileira
3. Ciências	1. Iniciação às Ciências	1. Matemática 2. Ciências	1. História 2. Geografia 3. Organização Social e Política Brasileira  1. Matemática 2. Ciências Físicas e Biológicas

36. Conselho Federal de Educação, Parecer n.º 853/71.