

CURRÍCULO MÍNIMO

REFERÊNCIA:

BRASIL. Parecer n° 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: **Documenta n° 132**, Rio de Janeiro, nov. 1971.

Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus. A doutrina do currículo na Lei n.º 5.692.

Parecer n.º 853/71, C.E.Su. 1.º e 2.º Graus, aprovado em 12-novembro-1971.

A fixação do núcleo-comum é, talvez, o desdobramento mais importante dentre quantos se devam fazer da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, ainda como prolongamento de suas formulações iniciais e já como primeira medida concreta de sua implantação. E tanto mais relevante há de tornar-se esse passo inicial, para a vivência do que se espera venha a constituir sobretudo uma nova concepção da escola, quanto mais nítidas se mostrem desde logo, em si mesmas e em suas repercussões visíveis, as soluções oferecidas pelo legislador para o problema do currículo globalmente considerado.

Pareceu-nos, assim, de todo aconselhável iniciar o presente trabalho por esse aspecto mais geral, cumprindo em relação a ele a função atribuída ao Conselho Federal de Educação no art. 46 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 — de “interpretar, na jurisdição administrativa, as disposições . . . das . . . leis que fixem diretrizes e bases da educação nacional”. Em seguida, focalizaremos propriamente o Núcleo; e antes da conclusão, que se expressará por um Projeto de Resolução, salientaremos algumas implicações que, de tão óbvias, passam em nossas preocupações a operar como verdadeiras causas a condicionar opções e cautelas.

A DOCTRINA DO CURRÍCULO NA LEI

Apreciaremos a doutrina e, até certo ponto, a técnica do currículo adotadas na Lei 5.692 a partir de quatro ângulos que, a julgar pelos

debates desenvolvidos até o presente, cobrem satisfatoriamente o assunto. Começaremos pela determinação dos conteúdos, realçando as diferenças, semelhanças e identidades que há entre o núcleo-comum e a parte diversificada. Daí chegaremos ao currículo pleno com as noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas, tomando como ponto de ligação entre este e o ângulo anterior o conceito legal de matéria.

Ainda no domínio do currículo pleno, afloraremos às idéias de relacionamento, ordenação e seqüência, procurando deixar clara a função de cada uma para a construção de um currículo ao mesmo tempo orgânico e flexível, capaz de ajustar-se às múltiplas variáveis a considerar e sem perda de sua unidade básica. No final, antes como ênfase do que em observância a qualquer critério descendente de hierarquia, enfocaremos a questão crucial representada pelo binômio educação geral-formação especial, em torno da qual praticamente irá desenvolver-se toda a nova escolarização.

NÚCLEO-COMUM, PARTE DIVERSIFICADA

A Lei 5.692 separou nitidamente, de um lado, a prévia determinação dos conteúdos que deverão ou poderão integrar os currículos e, de outro, os currículos propriamente ditos. São os seguintes os dispositivos que tratam do primeiro aspecto, no que entende com os propósitos deste Parecer:

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

§ 1.º — Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

- I — O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
- II — Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.
- III — Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

.....

“Art. 7.º — Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1.º e 2.º graus, ob-

servado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n.º 869, de 1.º de setembro de 1969”.

Como se vê, a determinação dos conteúdos é feita em camadas que sucessivamente se acrescentam. A primeira é o núcleo comum previsto no art. 4.º, caput e inciso I do § 1.º, a ser fixado por este Conselho. A segunda consta de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais mas facultativo para os alunos. Por já virem tais atividades prescritas no art. 7.º da lei, só as consideraremos aqui na medida em que tenhamos de relacioná-las com os demais componentes do currículo. Associado a elas, o núcleo configura o conteúdo mínimo abaixo do qual se terá por incompleta qualquer formação de 1.º e 2.º graus, assim quanto aos conhecimentos em si mesmos como, sobretudo, do ponto de vista de uma unidade nacional de que a escola há de ser causa e efeito a um tempo. Daí a sua obrigatoriedade.

A terceira camada já se caracteriza como parte diversificada: De uma de duas fontes, ou de ambas, ela poderá emanar: do Conselho de Educação de cada sistema de ensino, que relacionará matérias além das do núcleo-comum (art. 4.º, § 1.º, inciso II), e dos próprios estabelecimentos (art. 4.º, § 1.º, inciso III). Estes, ao planejarem os seus currículos, incluirão sempre os componentes do art. 7.º da lei e os do núcleo, segundo já foi comentado. Em seguida, da relação complementar expedida pelo respectivo Conselho, retirarão e adotarão as matérias que melhor se ajustem aos seus planos. Tal relação será tanto mais operativa quanto mais rica, flexível e aberta se apresentar.

Apesar disto, é possível que ela não atenda plenamente aos propósitos e ao estilo de um determinado projeto escolar, ou atenda apenas em parte. No primeiro caso, o estabelecimento acrescentará outros itens aos oriundos da lista do Conselho e nesta última hipótese, que tudo indica será pouco freqüente, não incluirá no currículo qualquer matéria daquela relação e bastar-se-á com os seus próprios acréscimos ao núcleo-comum. De qualquer forma, entretanto, o Conselho de Educação do sistema estará presente na composição da parte diversificada: diretamente, pelos componentes de sua lista que sejam adotados e, de maneira indireta, mediante a aprovação em nível regimental dos acréscimos feitos pelo estabelecimento.

Uma quarta camada, definível ainda como parte diversificada, se constituirá pelas matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de 2.º grau (art. 4.º, §§ 3.º e 4.º), em cuja fixação se observará o mesmo fluxo entre o Conselho, no caso o Conselho Federal, e os vários estabelecimentos, intervindo o Conselho Estadual na aprovação dos currículos já elaborados, por via regimental. Dada a sua natureza muito peculiar, o tema excede os limites deste Parecer e deverá ser tratado em pronunciamentos especiais.

Como se vê, a escolha dos conteúdos que irão formar cada currículo é feita, segundo a sistemática da lei, por aproximações sucessivas e em escala decrescente, numa intencional busca de autenticidade aos

vários níveis de influência que se projetam no ensino: o nível dos conhecimentos humanos; o nível nacional; o nível regional; o nível escolar; e o nível do próprio aluno. Este último, porém, em escassa medida se alcança numa determinação de estudos feita “a priori”, porém na variedade das opções oferecidas e na plasticidade dos métodos adotados (arts. 8.º, 17 e 21 da lei), o que vale dizer, na concepção mesma do currículo já elaborado e na dinâmica do seu desenvolvimento.

DAS MATÉRIAS ÀS ATIVIDADES, ÁREAS DE ESTUDO E DISCIPLINAS

Esse currículo já elaborado é o que se veio a chamar de “currículo-pleno”, conforme o disposto no “caput” do 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.”

Até então, na determinação dos conteúdos (art. 4.º), a lei cogitou apenas de “matérias” com um sentido que não se identifica, segundo facilmente se percebe, com a acepção tradicional da palavra. Isto é mais que uma suposição emergente do contexto: é a intenção declarada do legislador. O Grupo de Trabalho responsável pelo anteprojeto básico da Lei 5.692, em seu relatório, já salientava que o núcleo-comum e a parte diversificada, “mesmo reunidos, ainda não constituem propriamente o currículo, e sim a matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento; daí o emprego da palavra matéria nesta fase”.

Significa isto que “matéria” é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma “didaticamente assimilável” de atividades, áreas de estudo ou disciplinas (art. 5.º, “caput”). Cabe então saber o que se há de entender por atividade, área de estudo e disciplina. Na linha de doutrina também esposada por este Conselho, no Par. 181/70, o G. T. repele com veemência uma distinção mecanicista à base de “disciplinas” que preparam à reflexão, “práticas educativas” que levam à ação e “atividades artísticas” que predispõem à criatividade, pois o pensar, o agir e o criar sempre devem estar presentes em todo ato docente-discente, embora variando em intensidade segundo os dados de cada situação didático-pedagógica.

A divisão adotada resulta, claramente, de um duplo critério de amplitude do campo abrangido naquelas situações e, ao mesmo tempo, da forma de sua abordagem com vistas aos conhecimentos. A nomenclatura seguida é praticamente a tradicional ou, pelo menos, a mais usual

na linguagem pedagógica e no trato da vida escolar. Apenas, em coerência com a orientação esposada, fugiu o legislador à designação equívoca de “prática educativa”, já agora desnecessária por achar-se incluso na atividade o que porventura nela houvesse de aceitável.

Na seqüência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo — formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional — as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. (*) É, portanto, sobretudo de grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina, em relação ao jogo situação-conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará para um intelectualismo vazio e inconsistente.

No início da escolarização, as Ciências (p. ex.) só podem ser tratadas em termos de atividades, isto é, como vivência de situações e exercícios de manipulação para explorar a curiosidade, que é a pedra-de-toque do método científico. Sempre que oportuno, essas experiências já podem ser objeto de uma incipiente sistematização partida mais do aluno que do professor, embora sob a direção estimulante deste último. À medida que se esboçam certos setores ainda não claramente individualizados e tais sistematizações se tornam mais freqüentes, pelo amadurecimento natural do educando, já temos a área de estudo (Ciências Exatas e Biológicas, p. ex.); e nessa progressão se chegará à predominância do sistemático sobre o ocasional, com visão cada vez mais nítida de cada subárea (Matemática, Física, Química, Biologia, p. ex.) ou disciplina.

RELACIONAMENTO, ORDENAÇÃO E SEQUÊNCIA

A elaboração do currículo pleno não se conclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudo ou disciplinas. Estas categorias curriculares não são entidades estanques. Conquanto lecionadas sob rubricas distintas, num inevitável artifício cartesiano, devem convergir para uma reconstrução, no aluno, da substancial unidade do conhe-

(*) Mantendo embora essas três distinções, o Plenário alterou parcialmente a primeira. Modificou-se, em consequência, a Resolução oriunda do presente Parecer no § 1.º do seu art. 4.º.

cimento humano. Tal convergência se faz pelo “seu relacionamento, ordenação e seqüência” a fim de que, do conjunto, resulte um todo orgânico e coerente.

As três palavras revestem, aliás, uma tal complementaridade que alguns, à primeira vista, não alcançam a distinção existente entre elas. Na realidade, porém, tudo se resume em ordenação, se considerarmos que no relacionamento se faz uma ordenação horizontal e, na seqüência, uma nítida ordenação vertical. É o que resulta da combinação do art. 5.º transcrito linhas atrás, com a formulação inicial do art. 8.º:

“Art. 8.º — A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de segundo grau, ensejem variedade de habilitações.”

Cabe, assim, às escolas ajustar essa ordenação — relacionamento e seqüência — em função do grau de crescimento psicológico dos alunos. Tanto mais imaturos sejam eles, quanto mais em bloco lhes surge o mundo das coisas, dos fatos e das idéias, o que leva a um predomínio do “relacionamento” nos períodos iniciais da escolarização, e vice-versa. Exatamente nesta linha de cogitações situou-se o legislador quando, partindo embora da série prescrita no 1.º grau (art. 8.º, cit.), permitiu nos períodos finais a dependência, que é um parcelamento da série, e admitiu a matrícula por disciplinas no 2.º grau:

“Art. 15 — O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7.ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividades de série anterior, desde que preservada a seqüência do currículo.

“Art. 8.º —

§ 1.º — Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1.º e 2.º graus e, no de 2.º grau, a matrícula por disciplinas sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.

A coerência é manifesta. Na série, quando planejada corretamente como um conjunto solidário e orgânico de estudos e experiências, o relacionamento — a ordenação horizontal — surge como primeira preocupação e a seqüência — a ordenação vertical — dele resulta, para assim dizer, automaticamente. Na dependência chega-se ao meio-termo, como uma abertura e preparação para a matrícula por disciplinas. Nesta, finalmente, a seqüência passa a constituir a preocupação maior, para as-

segurar o desenvolvimento lógico e progressivo de cada linha de conhecimentos, repousando então o relacionamento mais sobre a maturidade mental do aluno que sobre concomitâncias estabelecidas “a priori” e artificialmente.

Não pretendemos com isso insinuar que, em algum momento, se prescindia de uma ordenação horizontal dos componentes curriculares, e sim que é praticamente impossível realizá-la apenas a nível de currículo estendido “stricto sensu”. Argumentar-se-á talvez que, nas séries iniciais do 1.º grau, tal ordenação flui naturalmente da organização baseada em amplas atividades, o que é certo; mas tal somente ocorrerá se essas atividades se articularem tão intimamente que não cheguem as crianças a perceber as fronteiras porventura existentes entre elas. Qualquer, porém, que seja o adiantamento atingido ao longo da escolarização, a integração dos estudos representa sobretudo uma questão de método a traduzir-se em programas que se entrossem no seu conteúdo e no seu desenvolvimento. Em última análise, será um problema de professores.

EDUCAÇÃO GERAL, FORMAÇÃO ESPECIAL

A elaboração do currículo pleno não se conclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudo e disciplinas com o seu “relacionamento, ordenação e seqüência”. É necessário, ao mesmo tempo, que esses componentes se distribuam numa “parte de educação geral e outra de formação especial” (art. 5.º, § 1.º). Sem isto, não se delineará aquela “educação integral” (art. 21) em que se harmonize o uso da mente e das mãos, abrindo sempre o caminho para mais estudos e preparando o aluno para a vida, para o trabalho e “para o exercício consciente da cidadania” (art. 1.º).

A parte de educação geral destina-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais. A parte de formação especial, por sua vez, “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” (art. 5.º, § 2.º, letra a). Além de sua função específica, a parte geral tende por natureza a levar a mais estudos e, assim, a definir o primeiro atributo da nova escolarização, que o Grupo de Trabalho chamou de continuidade. A parte especial, por sua destinação, caracteriza a terminalidade. Conforme os termos expressos da lei (art. 5.º, § 1.º, letras “a” e “b”), a educação geral será exclusiva nos anos iniciais de escolarização e predominará sobre a especial até o fim do ensino de 1.º grau. A formação especial surgirá após estes “anos iniciais”, de certo modo em segundo plano, e crescerá gradativamente até predominar sobre a educação geral no ensino de 2.º grau.

Entretanto, o surgimento da formação especial será antecipada e o seu crescimento intensificado, no 1.º grau, em duas ordens de situações: diante de “condições individuais, inclinações e idade dos alunos”, que assim o aconselhem, e enquanto — na fase transitória de implantação da lei, que será progressiva — haja evidência de que o estudante não atingirá a oitava série, por não ter a graduação alcançado ainda esse nível (art. 76). É a “terminalidade real”, que a Indicação 48/67 — C.F.E. vinculava a fatores sócio-econômicos e psicológicos, agora inteiramente esposada no texto legal.

O legislador decerto não cogitou de conhecimentos que por si mesmos sejam apenas gerais, em contraposição a outros somente especiais. Embora estes últimos assumam características cada vez mais nítidas, à medida que se avança na escolarização, a verdade é que a definição de uma ordem de idéias como geral ou especial resulta largamente do contexto em que ela figura. O estudo de línguas, vernácula ou estrangeira, por exemplo, será geral como aquisição de um instrumento de comunicação aplicável a todas as situações, mas surgirá como especial na perspectiva de uma habilitação de Secretariado. A Física e a Geografia são disciplinas gerais, porém ganharão evidentes conotações instrumentais, e portanto especiais, quando encaradas à luz de habilitações em Mecânica e Geologia. Tanto a Física, a Geografia e as línguas, como a Matemática ou a História, são suscetíveis de definir-se diretamente como especialidades no ensino superior.

De certo modo, esta possibilidade de uma especialização no geral poderá também ocorrer no 2.º grau, a título de “aprofundamento”; mas só “excepcionalmente” (art. 5.º, § 3.º), sob condições de cautela capazes de preservar o sentido novo que se passou a atribuir ao ensino desse nível. A regra é a habilitação profissional (art. 5.º, § 2.º, letra “a”), para cuja programação “a parte de formação especial do currículo . . . será fixada em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (art. 5.º, § 2.º, letra b).

Por estar referido a condições excepcionais do aluno, individualmente considerado, o aprofundamento não é uma “habilitação” que a escola estabeleça “a priori” e planeje regularmente, ao lado das demais. Também não é um adestramento para concurso vestibular, pois desde a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, o ingresso nos cursos superiores passou a ser encarado como resultado emergente da escolarização completa de 2.º grau, definindo-se o vestibular como simples dispositivo de classificação para distribuição de vagas. Do contrário, se no primeiro caso se negaria o princípio da terminalidade, no segundo se fugiria ao da continuidade, perdendo-se por esse desvio os dois pressupostos em que praticamente se apóia a filosofia da nova lei.

No terá sido menos que uma preocupação do legislador a explicitação do advérbio “excepcionalmente”, que abre o § 3.º do artigo 5.º, com as condições de que o “aprofundamento” (a) se faça “em determinada ordem (no singular) de estudos gerais”, (b) “para atender a ap-

tidão específica (também no singular) do “estudante” (igualmente no singular), e (c) ocorra “por indicação de professores e orientadores”. Outro, mais alto e mais nobre, é na verdade o objetivo dessa figura que se criou. Ela se vincula ao programa, de há muito em andamento noutros países, de aproveitamento correto e oportuno dos alunos mais dotados, ante a evidência de que nos seus talentos reside uma das maiores riquezas de toda nação.

O aprofundamento é, pois, irredutível ao esquema “secundário” da legislação anterior, como a profissionalização já não é um conjunto de “ramos” paralelos àquele. Se, de imediato, uma escola não tem como adaptar-se plenamente ao regime agora prescrito, que o faça “progressivamente”, segundo as normas constantes do Plano Estadual de Implantação expedido pelo respectivo sistema de ensino (art. 72). Contanto que se fixem prazos, providências e meios para alcançar tão rapidamente quanto possível o cumprimento da lei; e contanto, sobretudo, que não se mantenha indefinidamente o antigo pelo artifício primário de apenas rerepresentá-lo com o rótulo do novo.

Muitos são, aliás, os meios que a lei oferece para acelerar essa transição. No plano dos recursos humanos, a sua política de preparo do magistério para os setores de “formação especial”, já em começo de execução, poderá oferecer resultados positivos a curto prazo. No plano dos recursos materiais, por outro lado, as aberturas do art. 3.º — reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; entrosagem e intercomplementaridade das escolas entre si e com outras instituições sociais; organização de centros interescolares — autorizam praticamente todas as soluções que se indiquem para alcançar a maior produtividade da rede escolar, em alguns casos imediatamente, pela utilização plena e racional do que possuímos ou venhamos a possuir.

Ainda quanto a este aspecto do binômio “educação geral” e “formação especial”, relacionado com o currículo pleno, é de notar que não há identidade entre ele e o de “núcleo-comum” e “parte diversificada”, referido à determinação prévia dos conteúdos. Se é certo que, por natureza, o núcleo terá de voltar-se para a educação geral, menos certo não é que nem toda educação geral dele procederá: como um Desenho ou uma Língua Estrangeira que, por acréscimo, se inclua no currículo pleno com este sentido. Ademais, se é verdade que a parte diversificada tende a constituir-se um complemento de caracterização, enriquecendo o núcleo e os mínimos de profissionalização em função do meio e de cada projeto escolar, também por essa via é que se farão os acréscimos de educação geral tidos por necessários. Como tendência, entretanto, o núcleo será em si mesmo geral, enquanto a parte diversificada será geral ou especial.

O NÚCLEO-COMUM

Até aqui, focalizamos em primeiro plano o próprio texto legal, dele procurando extrair a concepção de currículo dentro da qual pudéssemos

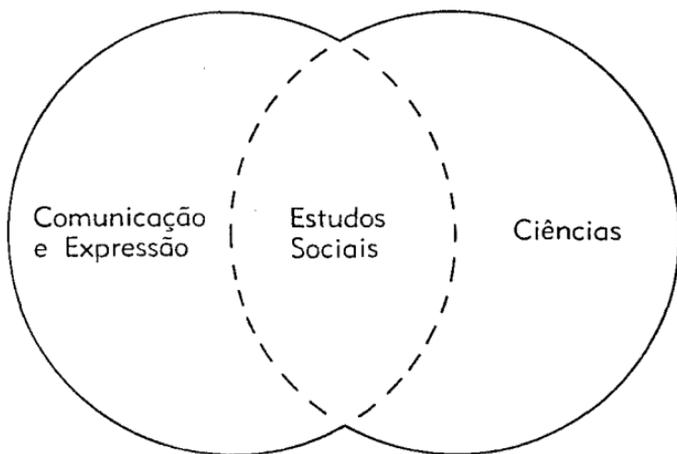
situar o núcleo-comum sem perda de coerência. Com base nessa concepção, e sintetizando-a nos aspectos cuja explicitação se mostrava necessária, elaboramos um Projeto de Resolução que, doravante, passamos a justificar e comentar nos três pontos sobre os quais incide a competência deste Conselho: (a) a escolha das matérias, (b) os seus objetivos e (c) a sua amplitude.

AS MATÉRIAS: SUA INTEGRAÇÃO

Um núcleo comum de matérias, abaixo do qual se tenha por incompleta a educação básica de qualquer cidadão, deverá situar-se na perspectiva de todo o conhecimento humano encarado em suas grandes linhas. Afinal, do 1.º grau à pós-graduação universitária, a educação sistemática é uma busca ininterrupta de penetração na intimidade desse Conhecimento a partir do mais para o menos geral, do menos para o mais específico. Apesar de que “o Saber é um só”, a ponto de já constituir sedição lugar-comum a afirmação de que a sua compartimentagem tem sempre um efeito mutilador, a ninguém ocorreria apresentar um núcleo curricular sob o título único, por exemplo, de “Conhecimento”. A solução, igualmente inaceitável, é a que se tende a seguir com frequência, fixando matérias já tão restritas, por uma divisão mais ou menos arbitrária, que se torna impossível na prática a sua reinclusão no conjunto.

Daí a idéia de grandes linhas a partir das quais, já que nos compete formular apenas um mínimo, possamos 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 tríplice de (a) Comunicação e Expressão, (b) Estudos Sociais e (c) Ciências, paradoxalmente mais unificadora que a classificação dupla de Ciências e Humanidades, decerto por já resultar de sua integração. Com efeito, na medida em que se cogite de uma divisão do Conhecimento, e só nessa medida, os Estudos Sociais constituem um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão: têm uma abordagem mais científica do que estas últimas, ao tempo em que para muitos chegam a confundir-se com elas, e sobretudo colocam no centro do processo a preocupação do Humano.

Apesar disso, insistimos no muito de convencional que aí se encerra. Assim como não se prescinde de um tratamento científico nas diversas modalidades de Comunicação e Expressão, estas sempre estão presentes no desenvolvimento das Ciências e, afinal, o ato de criação é substancialmente o mesmo nestes campos e no dos Estudos Sociais. A conhecida figura dos dois círculos que se interpenetram, apresentada aqui com linhas interrompidas na zona central, ilustra bem a integração que é possível manter na divisão tríplice:



Fixadas assim as grandes linhas de matérias, que no Projeto de Resolução se contêm no caput do artigo 1.º, foi possível guardar a necessária visão de conjunto ao determinar, no § 1.º do mesmo artigo, que aspectos ou conteúdos particulares de cada uma se incluem na “obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum”: (a) Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; (b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, em Estudos Sociais; e (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências. Não se deixou, porém, de formular no artigo 2.º uma disposição expressa no sentido de que as matérias, diretamente ou por seus conteúdos particulares, devem conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem; e para que nada se omitisse, neste particular, também aquela segunda camada logo prescrita no artigo 7.º da lei foi incluída no processo de integração (§ 2.º do art. 1.º do Projeto).

Como recomendação, na parte final (art. 7.º), mencionou-se uma Língua Estrangeira Moderna a ser incluída no currículo, por acréscimo, “quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”. Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizemo-lo a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Mas um núcleo-comum não há de ser encarado isoladamente (art. 2.º), se em termos de currículo, como já proclamavam os educadores do século XVIII, “tudo está em tudo”. A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento. A Geografia, a História e a Organização So-

cial e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto; e para isso muito hão de contribuir atividades como as de Educação Física, Educação Artística e Educação Cívica, em que a discrepância individualista numa sessão de Canto Orfeônico, numa competição desportiva ou num debate público, por exemplo, acarreta sanção natural e automática emergente das próprias situações criadas.

Assim também a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm de reciprocarse e completar-se desde os primeiros momentos de escolarização, e sobretudo nessa fase, pois longe estamos do tempo em que dedução e indução, duas faces do mesmo ato de pensar, eram rigidamente separadas. Por outro lado, a Comunicação se faz cada vez mais científica, não só pela difusão dos meios que a Ciência proporciona como, particularmente, pela crescente abordagem lingüística dos idiomas e do seu ensino. Sem esquecer, obviamente, que os princípios dos Estudos Sociais resultam em grau sempre maior do seu desenvolvimento como ciência. Não há, pois, como transplantar para o núcleo assim constituído os programas desses conteúdos que hoje, logo no começo da escolarização, já se compartimentam indevidamente em “disciplinas” autônomas.

OS OBJETIVOS

De certo modo, esta concepção integradora do núcleo já condiciona e antecipa os objetivos das matérias fixadas. Se o que surge em primeiro plano são aquelas três grandes linhas, a partir delas é que se formulam os fins visados com o seu ensino — a saber, conforme o art. 3.º do Projeto:

- a) em *Comunicação e Expressão*, o “cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual” (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa “como expressão da cultura brasileira”, consoante o disposto no art. 4.º, § 2.º, da Lei 5.692:
- b) nos *Estudos Sociais*, o “ajustamento crescente do educando no meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver”, sem deixar de atribuir a devida “ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”;
- c) nas *Ciências*, o “desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico”, sem deixar de pôr em relevo as tecnologias que resultam de “suas aplicações”.

Com isto, não se está a prescrever um currículo organizado à base exclusiva de “aprendizagens concomitantes”, pois os “conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas” — isto é, os seus

conteúdos particulares, obrigatórios ou de acréscimo — estão ressalvados logo no preâmbulo do art. 3.º. Apenas, em consonância com o princípio de integração, não se ignorou que tais conteúdos são principalmente meios em relação às três grandes linhas em que se resolvem e, destarte, constituem antes funções que propriamente objetivos. Como tais, configuram um fundamental problema de método a ser resolvido desde a formação dos professores até a programação dos estudos e a execução mesma de cada currículo pleno. Não deixa, porém, de ser oportuno que nos detenhamos um pouco nesses subobjetivos ou funções, menos para formular a didática especial de cada um dos conteúdos obrigatórios, o que excederia de muito os limites e propósitos deste Parecer, do que para situá-los em relação às matérias a que se vinculam.

A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se.

A marcha do ensino será decerto aquela que se vem preconizando. No início da escolarização, a aprendizagem se fará principalmente à base de atividades, a serem desenvolvidas de modo e com intensidade que o idioma surja diante do aluno menos como uma sucessão de palavras do que sob a forma natural de comportamento. Neste “saber lingüístico prévio”, que a escola compete orientar e disciplinar, reside uma das diferenças básicas entre a didática da língua vernácula e a dos idiomas estrangeiros. Daí por diante, insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até que se chegue às sistematizações gramaticais, a partir das séries finais do primeiro grau, para ordenar as experiências assim colhidas.

Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de “expressão da Cultura Brasileira”. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que “atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles” (M. Laloum).

Já nos encontramos, assim, em pleno domínio dos Estudos Sociais, cujo objetivo é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo “estudo do meio”, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento; donde o emprego do qualificativo “atual” na letra b do art. 3.º. O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em “sua circunstância”.

Para sublinhar esta última função, introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente representado pela Organização Social e Política do Brasil. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1.º e 2.º graus — o preparo ao “exercício consciente da cidadania” — para a OSPB e para o Cívismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, nas vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional.

Finalmente, a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm por função tornar o educando capaz de explicar o meio próximo e remoto que o cerca e atuar sobre ele, desenvolvendo para tanto o espírito de investigação, invenção e iniciativa, o pensamento lógico e a noção da universalidade das leis científicas e matemáticas. Repetimos que não se despreza o conhecimento feito e compendiado, e sim que a ele se deverá chegar pela redescoberta dos princípios gerais em relação aos quais, em cada caso, o conhecimento é funcionalmente uma aplicação.

Mesmo no que toca à Matemática, procurar-se-á desde o início levar o aluno, com apoio em situações concretas, a compreender as estruturas da realidade e suas relações, deixando em segundo plano a aquisição de mecanismos puramente utilitários para a solução de “problemas” práticos. Claro está que ainda não se dispensa a habilidade do cálculo mental; mas também aqui parte-se de que tal habilidade, ao invés de constituir um fim, deve sempre incluir-se em mais amplas construções lógicas e delas resultar. Afinal, é preciso não esquecer que já nos encontramos em plena era do computador.

Reconhecemos que muitas comunidades ou escolas, de imediato, não dispõem de experiência e recursos para imprimir este sentido à educação científica. Tal circunstância, porém, não torna menos procedentes as indicações formuladas e, pelo contrário, longe de conduzir a um indiferente cruzar de braços, deve alertar-nos para a urgência com que o problema tem de ser encarado. Desde logo, é preciso criar na consciência de todos os propósito de alcançar, em alguma medida e cada vez mais, um ensino científico digno desse nome; e daí por diante, por uma

ampla confluência de esforços, queimar etapas a fim de que, neste aspecto de extrema importância, a Educação se ponha em condições de operar efetivamente como fator de desenvolvimento.

Como quer que seja, não basta o cumprimento dos objetivos das matérias, entendidas em si mesmas e em seus conteúdos obrigatórios, para que se conclua o processo pedagógico. É necessário também que “os conhecimentos, experiências e habilidades” se transmudem em atitudes e capacidades harmônicas entre si, individualmente significativas e socialmente desejáveis. Numa comparação decerto imperfeita, mas bastante ilustrativa, diremos que no processo educativo tais conhecimentos, experiências e habilidades são para essas atitudes e capacidades o que, no processo nutritivo, os alimentos são para as proteínas, os hidratos de carbono, as vitaminas etc., em que devem transformar-se. O que a isso não conduz é eliminado no último caso; como na Educação é “esquecido”, sob pena de perturbações eruditas.

Poder-se-ia pensar que, por esse caminho, vamos recuando no tempo e enveredando pela clássica distinção das funções “de conteúdo” e “de disciplina” que se atribuíam às matérias de estudos; ou que avançamos demais, preconizando um currículo de atitudes e capacidades. Nem uma coisa nem outra, mas um pouco de cada. Ninguém já ignora que, na Pedagogia dos dias atuais, uma tendência neodisciplinista cresce e ganha força ante a convicção, que se generaliza, de que só uma vigorosa imunização mental, “une tête bien faite”, poderá armar o homem moderno contra as sutis agressões dos meios de comunicação que ameacem escravizá-lo. Se daí não se há de chegar ao extremo de estruturar um currículo inteiramente à base de “traços mentais”, sonho ainda muito remoto, cabe pelo menos definir e orientar positivamente esse epifenômeno que, bem ou mal, fatalmente emerge do processo educativo.

Foi o que, no Projeto, se consignou no § 1.º do mesmo artigo 3.º À sua redação precedeu um rigoroso cotejo dos estudos e pesquisas realizados nesse campo, visando à determinação daquelas capacidades que reúnem praticamente um consenso: as de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação. Prescreveu-se então, no dispositivo, que para o seu desenvolvimento “deve sempre convergir . . . o ensino das matérias fixadas e o das que lhes sejam acrescentadas”, obviamente “sem prejuízo da sua destinação própria”.

Sem dúvida, — é uma ressalva talvez desnecessária — não se imagina venham as escolas de 1.º e 2.º graus, desde logo, a cultivar todos esses “traços” com a mesma intensidade e num mesmo e alto padrão didático. Todas, porém, poderão fazê-lo em alguma medida. Isso, afinal, acontece agora e sempre aconteceu; porém assistematicamente e, em regra, sem nenhuma intencionalidade, conduzindo a muitas atitudes negativas que, não raro, nascem de um ensino centrado apenas em “conteúdos”. O que se pretende é precisamente criar tal intencionalidade, mediante a introdução desse “objetivo geral” no planejamento e na execução das tarefas docentes.

Há, portanto, os objetivos das matérias, a que se condicionam as funções dos seus conteúdos particulares, tendo uns e outras como denominador comum esse “objetivo geral do processo educativo”. Mas não é só. Prevê o Projeto, no § 2.º do art. 3.º, que os fins assim definidos devem ajustar-se aos objetivos do grau escolar considerado em cada caso: formação integral da criança e do pré-adolescente ou do adolescente, “segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (art. 17 e 21 da Lei 5.692). Estes e os anteriores, por sua vez, convergirão para os fins mais amplos da escolarização de 1.º e 2.º graus em conjunto: “o desenvolvimento de potencialização como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (art. 1.º a Lei 5.692). Todos, finalmente, “devem inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e, assim, convergir para os grandes objetivos da Educação Nacional, expressos no art. 1.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961:

- “a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.”

De tudo o que aí fica não se há de concluir que os grandes objetivos da Educação Nacional constituam, em última análise, uma soma de fins parciais que se vão acumulando. Apenas, como partimos do que é propósito imediato do presente trabalho, adotamos uma técnica de envoltivos progressivos; mas não se deve ignorar que, em cada nível, o todo vai determinando o comportamento das suas partes, embora estas o levem com freqüência a reajustamentos. Em outras palavras: os objetivos mais amplos preexistem aos seus desdobramentos e os condicionam; mas a natureza destes últimos — dos conhecimentos, da escola, dos alunos — e os dados concretos das múltiplas situações, numa fundamental reversibilidade, por determinar acomodações sem as quais o processo se enrijeceria e os objetivos terminariam por não ser alcançados.

A própria Educação, aliás, constitui apenas um aspecto dentre os muitos em que se expressa o Projeto Nacional, circunstância que impõe a adoção de estratégias para assegurar a unidade e harmonia do conjunto. No texto proposto, ainda como § 2.º do artigo 3.º, esse planejamento do implanejável está consignado sob a previsão de que todos aqueles objetivos deverão “inserir-se harmonicamente na Política Nacional de Educação”.

A AMPLITUDE

Parece-nos de toda conveniência que se comece este subtítulo caracterizando o que seja a amplitude cuja definição cabe a este Conselho, ao fixar o núcleo comum; e comece por determinar o que ela já não é na atual concepção do ensino de 1.º e 2.º graus. No regime da Lei n.º 4.024/61 (§§ 1.º e 2.º do art. 35, hoje revogados), esse conteúdo nuclear era também exigido sob a denominação de “disciplinas obrigatórias”, que o C.F.E. “indicava” definindo “a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas de ensino”.

Com tal formulação, nada praticamente se deixava à iniciativa de escolas e professores, quanto às disciplinas obrigatórias, se os aspectos que deviam ensinar e a forma de desenvolvê-los — as antigas “instruções metodológicas” — continuariam a ser artificialmente ditados de cima. Não fora a maneira flexível como exerceu este Conselho a atribuição que lhe era cometida e, decerto, nenhum progresso teria havido então sobre o regime de 1942. Já agora, segundo o art. 4.º (§ 1.º, inciso I) da Lei 5.692/71, o C.F.E. fixa “as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude”.

Há, portanto, duas diferenças fundamentais a considerar, se pusermos de lado as mudanças de nomenclatura: a preocupação dos objetivos, que importou em avanço inegável, e a supressão dos “programas de ensino” e de seu “desenvolvimento”. A amplitude passou a referir-se às matérias e, não mais a programas, caracterizando-se a sua definição como um estabelecimento da posição relativa do núcleo no conjunto do currículo. Sem isso, aliás, o próprio núcleo se tornaria um rol inexpressivo de títulos, desprovido daquele sentido germinal que o distingue e mesmo denomina e insuscetível de constituir-se, como nos parece indispensável, uma perspectiva de unidade em meio à variedade que a lei em boa hora prevê e estimula.

De três ângulos chegou-se no Projeto de Resolução a esse dimensionamento, relacionando as matérias (a) com os seus conteúdos específicos, (b) com as outras matérias e (c) com a totalidade do currículo. O primeiro encontra-se logo no § 1.º do art. 1.º, já comentado, onde o que é propriamente obrigatório, em vez de surgir como recorte isolado, está contido na linha de conhecimentos a que pertence; e também nos parágrafos do art. 4.º, em que se conceitua o que sejam as atividades, áreas de estudo e disciplinas resultantes das matérias fixadas. O segundo ângulo é visível nos arts. 6.º (caput) e 8.º. No caput do art.

6.º, consoante já foi assinalado anteriormente, salienta-se o sentido natural de “educação geral” inerente ao núcleo, logo porém ressalvando a possibilidade de que outras matérias lhe sejam acrescentadas “com o mesmo sentido”.

Passa-se então, nas alíneas do art. 6.º, a situar no currículo essas matérias de educação geral, dando-lhes exclusividade nas séries iniciais do 1.º grau, “sem ultrapassar a quinta” (art. 5.º, inc. I, al. a), e atribuindo-lhes daí por diante, até a oitava, uma predominância que no 2.º grau se transfere para as de formação especial. Ao fixar o último aspecto, no parágrafo único do art. 5.º e na alínea “c” do artigo 6.º, teve-se muito presente a relatividade, já assinalada, dos conceitos de geral e especial e, para objetivá-la, admitiu que as Ciências Físicas e Biológicas do 2.º grau, “conforme as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos”, sejam desdobradas em disciplinas instrumentais da parte especial e, como tais, integrem também esta parte.

Considerando, por outro lado, que exclusivamente e predominantemente, no caso, envolvem muitas outras variáveis qualitativas além do simples dimensionamento de tempo, pareceu-nos apropriado apresentá-las sob o duplo aspecto de “intensidade e duração”. Ao fazê-lo, seguindo orientação que a lei consagra nos arts. 18 e 22, formulamos de passagem a duração em termos de carga horária, oferecendo um primeiro e indispensável instrumento prático a ser utilizado pelas escolas.

O próprio critério numérico, entretanto, já comporta uma gama de diversificações em rigor imprevisível, se abstrairmos os 100% em que é possível traduzir a exclusividade. Deste ponto de vista, “predominância” quer dizer “mais da metade”; e mais da metade de horas destinadas à educação geral, após as séries iniciais do ensino de 1.º grau, e à formação especial no de 2.º grau, é algo que pode significar 58%, 65%, 72% ou 80% . . . , desde que se reserve o tempo necessário a que a sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho, naquele caso, e a educação geral neste último, não venham a ter um comparecimento apenas simbólico no currículo. Será, por exemplo, bastante aceitável uma disposição de geral — especial à base de 70% + 30%, nas séries do 1.º grau, e de 40% + 60% no 2.º grau, respectivamente. Mas não há dúvida de que outras combinações podem e devem ser feitas segundo os dados de meio-escola-aluno a serem considerados.

Não se esqueceu a figura da “terminalidade real”, que está contemplada no art. 9.º do Projeto. Recorde-se que, segundo o art. 76 da Lei 5.692, quando não haja como evitar a interrupção dos estudos antes de concluído o ensino de 1.º grau, “a iniciação para o trabalho e a habilitação profissional” poderão ser antecipadas: (a) “ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema de ensino, quando inferior à oitava”, e (b) “para adequação e condições individuais, inclinações e idades dos alunos”. A primeira hipótese é nitidamente transitória no texto e no contexto da lei, enquanto a segunda tem visos de maior permanência; mas ambas são excepcionais.

Modifica-se, em consequência, a posição relativa daqueles dois componentes. A parte de educação geral já não será exclusiva no começo da escolarização, nem predominante no final, o que expressamos sob a forma de um equilíbrio com a parte especial nas séries iniciais e de uma prevalência desta última daí por diante. Omitiu-se o 2.º grau pela óbvia razão de que já não se configura a terminalidade real quando o estudante alcança esse nível. Espera-se que, também aqui, não se chegue a uma rígida interpretação representada por 50%+50% e 49%+51% de horas destinadas aos aspectos geral e especial nos dois momentos, em si mesmos também variáveis. Só a vivência da realidade escolar, alicerçada pelo necessário bom senso, ditará a melhor solução em cada situação concreta.

Finalmente, o terceiro ângulo do dimensionamento do núcleo refere-se à sua disposição ao longo do currículo e encontra-se, basicamente, nos arts. 4.º (caput), 5.º, 6.º (parágrafos) e 7.º do Projeto. O caput do art. 4.º dispõe que aquelas três grandes linhas de matérias “serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus, da maior para a menor amplitude, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas”. O art. 5.º, por sua vez, estabelece que a sua apresentação se fará:

I — No ensino de 1.º Grau:

- a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;
- b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;

II — No ensino de 2.º grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia(*), Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.”

Os parágrafos do art. 6.º tratam das variações das matérias (a) “em relação às respectivas cargas horárias” e (b) “quanto ao número de períodos letivos em que sejam incluídas”, estendendo a primeira alternativa aos diversos níveis dos dois graus, mas só tolerando a última no 2.º grau. Quer isto dizer que, “no ensino de 1.º grau, as atividades, áreas de estudo e, eventualmente, disciplinas de educação geral resultantes do núcleo comum serão obrigatórias em todas as séries, admitindo-se variações quanto às respectivas cargas horárias”, enquanto no de 2.º grau são possíveis “variações não somente de carga horária como do

(*) Acréscimo de Plenário.

número de períodos letivos em que seja incluída cada disciplina e, eventualmente, área de estudo ou atividade”. No art. 8.º, recomenda-se que, “especialmente nas atividades, o ensino seja programado em períodos flexíveis, para ensinar o contínuo acompanhamento dos progressos do aluno, e se desenvolva de modo que as verificações se façam ao longo desse acompanhamento”.

Apenas algumas observações complementares ainda se justificam para melhor compreensão do que aí fica, já bastante claro em face dos esclarecimentos e definições anteriores. O desenvolvimento das matérias, “da maior para a menor amplitude”, e o seu escalonamento progressivo em “atividades, áreas de estudo e disciplinas” estão em consonância com a conceituação destas categorias curriculares que, por sua vez, refletem as comprovações da Psicologia Evolutiva.

A velha marcha “do concreto para o abstrato” apresenta-se hoje — na Psicologia Genética de Piaget, por exemplo — sob a forma tríplice de um período “sensório-motor”, seguido de uma fase de “operações concretas” que leva, na adolescência, às “operações formais . . . móveis e reversíveis”. Se em nenhum momento cogitamos de uma correspondência simétrica entre esses três períodos e aquela tríplice classificação curricular, também não deixamos de considerar o que deles já se fez evidência no dia-a-dia da vida escolar: a montagem a partir do concreto e do mais para o menos amplo, do genérico para o específico ou, na classificação sempre atual de Claparède, da “generalização inconsciente” para a “generalização consciente”.

Mais uma vez, entretanto, fugimos aos dogmatismos sempre empobrecedores, dando predominância e não exclusividade às “atividades” das séries iniciais, às “áreas de estudo” dos anos restantes do 1.º grau e às “disciplinas” do 2.º grau. Isto permite que a escola, quando este seja o caso, inclua uma área de estudo na terceira série, por exemplo, uma disciplina na sétima ou atividades de natureza profissional no 2.º grau. Também não nos ativemos a critérios muito precisos de idade, exatamente pelo muito de discutível que eles sempre terão no plano das diferenças individuais, em que se projetam causas econômicas, sociais e culturais insuscetíveis de controles “a priori”.

Esta é, aliás, a orientação da própria Lei 5.692, que previu uma escolarização contínua de oito anos, não somente porque a este limite deva chegar a gratuidade como, sobretudo, ante a impossibilidade e inconveniência de planejar um ciclo ou grau mais ou menos autônomo para cada mudança de comportamento dentre as muitas — e não apenas duas — que se operam ao longo da evolução dos alunos, em conjunto e individualmente considerados. Daí por diante, o ajustamento a essas variações passa a constituir antes uma questão de método que de estruturação da escolaridade.

É, portanto, nesta perspectiva que se devem estender as “séries iniciais” mencionadas em vários dispositivos do Projeto (art. 5.º, inc. I,

letra “a” — art. 6.º, alínea a — art. 9.º). Tais séries podem abranger dois, três, quatro ou cinco anos letivos, conforme as peculiaridades a considerar, já que nessa faixa certamente o desenvolvimento mental se encontra em pleno domínio das “operações concretas”. Daí por diante, porém, delinea-se a fase das “operações formais” e outros procedimentos devem ser adotados. O limite da quinta série não implica, mesmo indiretamente, um ciclo ou grau que se crie, constituindo antes uma simples afirmação de ordem metodológica, a única admissível neste campo, formulada para os estritos efeitos indicados.

Em parte, a recomendação de ocasionalidade “para o ensino das atividades” (art. 8.º) também decorre das mesmas comprovações da Psicologia Evolutiva, na medida em que elas se incluam “nas séries iniciais”. Mas apenas em parte, já que não somente nessa fase a aprendizagem pode ou deve fazer-se a partir de situações concretas. Daí que o conceito de atividade, como categoria curricular, vai além do simples critério etário e, diga-se de passagem, não se confunde com o das práticas educativas constantes da legislação anterior, embora as inclua. O que se pretende, com aquela recomendação, é retirar das atividades o artificialismo de sua identificação com as disciplinas, ensejando que o fazer se ensine, aprenda e avalie no próprio fazer, em períodos mais amplos e sem provas ou exames formais programados com muita regularidade.

ALGUMAS IMPLICAÇÕES

Desde os primeiros momentos de elaboração do presente Parecer, tivemos sempre em vista as repercussões que pode e deve ter a fixação do núcleo comum no desenvolvimento de toda a escola de 1.º e 2.º graus. Daí a forma integrada como se determinaram as matérias, a definição abrangente dos seus objetivos e o estabelecimento de sua posição relativa ao longo da escolarização, segundo a nova concepção de amplitude, como elementos capazes de condicionar uma idéia mais dinâmica de currículo que progressivamente se imponha.

Mas não é só. Esse mesmo tratamento dado ao assunto enseja que, em áreas críticas como as do magistério e do livro didático, se caminhe para soluções mais racionais, em que à melhoria qualitativa do ensino corresponda um efetivo crescimento das oportunidades; sem obviamente esquecer as implicações que, por determinação expressa da lei, se farão sentir no processo das transferências, na organização do ensino supletivo e na realização do próprio concurso vestibular. Não pretendemos, porém, analisar em pormenores cada um destes e de outros aspectos previsíveis — o que será objeto de pronunciamentos especiais do Conselho — e sim, tão-somente, deles fazer o registro para assinalar a influência, por vezes decisiva, que tiveram na fixação de um núcleo insuscetível, por natureza, de ser trabalhado abstratamente.

Quanto aos professores, não ignoramos o quadro atual de dispersão que a lei procurou corrigir, num dos seus capítulos mais ricos, visando ao aumento da eficiência, à redução de custos e, sobretudo, à valorização da classe como causa e efeito da nova política. Os currículos em execução até agora, de nítida inspiração intelectualista, tendiam cada vez mais a dividir o conhecimento em disciplinas muito específicas, já na própria escola primária, exigindo um número sempre maior de mestres cujos salários decresciam na mesma proporção e cuja "oferta", em termos de pessoal qualificado, não acompanhava o ritmo crescente da procura.

Reconhecemos que essa precoce especialização constituía uma exceção. A regra, talvez imposta pela escassez dos meios e dos quadros habilitados, ainda se expressava pelo professor único no início da escolarização. Mas como, mesmo nesta melhor solução, ensino primário e ginásio eram dois graus distintos, separados pelo "exame de admissão," logo no começo do ciclo ginásial a divisão em disciplinas se fazia esmagadora. Abruptamente, o aluno passava de um para nove ou mais professores, numa brusca sucessão de imagens, impressões e orientações, não raro contraditórias, que iam além da sua capacidade de discernimento. Os efeitos sobre a aprendizagem eram desastrosos.

No escalonamento proposto, ao contrário, focaliza-se o conhecimento da maior para a menor amplitude, possibilitando uma suave transição do menos para o mais específico. Também aí, e com redobradas razões, parte-se do professor único das atividades inerentes às séries iniciais para chegar ao de áreas de estudo nas restantes, até o fim do 1.º grau. Como, para esse fim, a Educação Moral e Cívica pode integrar-se em Estudos Sociais e os Programas de Saúde em Ciências, é de supor que ainda se tenham mestres à parte somente para Educação Física e Educação Artística, embora esta última se inclua razoavelmente em Comunicação e Expressão, conforme as qualidades pessoais e de formação de quem a ministre.

Com isto, haverá um professor nos anos iniciais e quatro ou cinco daí por diante, no 1.º grau, num total de cinco ou seis onde antes se exigiam onze ou mais. Imaginando um desenvolvimento à base de 4 + 4 nos dois sistemas, apenas para facilitar a comparação, veremos que em oito anos, numa só "turma", havia 44 pequenas "incidências docentes" que poderão agora reduzir-se a 20 ou 24 de maior âmbito. Mesmo no 2.º grau, onde os estudos científicos permaneçam integrados em Ciências Físicas e Biológicas, um só mestre polivalente substituirá os três de hoje.

A conclusão óbvia, a que já chegou este Conselho, é a de que uma profunda revisão deve ser feita com urgência nos programas de formação do magistério, explorando as muitas aberturas que a lei oferece neste particular. Não será, decerto, automaticamente que se alcançarão esses resultados que a segunda figura (b), dentre as duas apresentadas a seguir, deixa ainda mais patentes:

4. ^a - g																			
3. ^a - g																			
2. ^a - g																			
1. ^a - g																			
4. ^a - p																			
3. ^a - p																			
2. ^a - p																			
1. ^a - p																			

a) Sistema Anterior

8. ^a																			
7. ^a																			
6. ^a																			
5. ^a																			
4. ^a																			
3. ^a																			
2. ^a																			
1. ^a																			

b) Novo Sistema

Quanto ao livro didático, problema que sob este ângulo segue muito de perto o do magistério, a nova concepção do currículo poderá conduzir a uma apreciável concentração de textos, com seguro aumento de eficiência e enorme economia para as famílias, as escolas e as comunidades. Basta dizer que hoje, ao atingir o fim do ginásio, um só aluno terá um acervo acumulado não inferior a 50 livros; e este número baixará facilmente para 15 ou 20, no máximo, quando se estructure e desenvolva a escolarização de 1.^o grau segundo a orientação aqui preconizada, como aplicação direta da Lei 5.692.

Quanto à transferência, era indispensável a sua consideração em face do princípio, consignado no art. 13 da lei, segundo o qual ela se fará “pelo núcleo comum fixado em âmbito nacional e, quando for o caso, pelos mínimos estabelecidos para as habilitações profissionais, conforme normas baixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Isto quer dizer que a transferência é sempre possível, pois o núcleo sempre se estuda. Somente no 2.^o grau é que algumas variações poderão ocorrer, “de um para outro estabelecimento”, na disposição dos conteúdos obrigatórios ao longo do currículo e, nesta hipótese, a escola que receba o estudante deverá exigir as complementações necessárias.

Flui também do texto legal, se deixarmos à parte o aspecto de profissionalização, que o núcleo tem de ser suficiente como “educação geral” para todos, o que se refletiu na própria escolha que fizemos das matérias. Nos longos e acesos debates que se têm travado em torno do assunto, por nós mesmos suscitados, uma corrente punha em dúvida a fixação de cinco “conteúdos” no 2.^o grau (art. 5.^o, inc. II, do Projeto), com o argumento de que a Língua e Literatura, de um lado, e as Ciências Físicas e Biológicas, de outro, serão fatalmente desdobradas ainda

como “gerais”; e defendia algo muito sóbrio como, por exemplo, a Língua Portuguesa erigida em exigência única.

Não alimentamos este receio, pelos motivos antes aduzidos. Embora, porém, o aceitássemos como procedente, não poderíamos fugir à evidência de que, em si mesmo e na solução proposta, ele conduziria em última análise à não fixação do núcleo para o 2.º grau. A passagem, então, de uma escola para outra sempre se faria sem nenhuma base de cotejo, anulando-se em consequência o próprio conceito de transferência. Se não há dúvida de que esta é do aluno, também é certo que se fará pelos estudos realizados; e tais estudos serão apenas os do núcleo-comum.

Quanto ao ensino supletivo, pela mesma idéia de suficiência tivemos de pautar-nos, já que tal dispositivo paralelo visa a “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”, conforme dispõe o art. 24 (alínea a) da Lei 5.692. Esta função de “suprimento”, como a chamou o Grupo de Trabalho, cumpre-se por meio de exames que “compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, segundo estabelece o art. 26 da lei. Mais uma razão, portanto, para que o núcleo, atendo-se embora aos conhecimentos fundamentais, seja bastante como um mínimo a exigir de qualquer pessoa que se pretenda educada aos níveis de 1.º ou de 2.º graus.

Quanto ao concurso vestibular, por fim, cabe assinalar que as provas destinadas às classificações a que ele deve levar, como estatui o art. 21 da Lei n.º 5.540/68, abrangerão “os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau, sem ultrapassar este nível de complexidade, para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores”. Mais tarde, o Decreto n.º 68.908, de julho último, identificou esses “conhecimentos comuns” com as “disciplinas obrigatórias” previstas no art. 35 (§ 1.º) da Lei n.º 4.024/61, as quais foram agora substituídas pelo núcleo-comum.

Acontece que a “educação de segundo grau” da Lei n.º 5.540/68 correspondia ao conjunto de estudos representado pelos anteriores ciclos ginásial e colegial, enquanto na Lei n.º 5.692/71 a expressão cobre apenas o que era o colégio. Para a dúvida que porventura se suscitasse, o Projeto de Resolução oferece indiretamente a resposta, sem entrar de certo na apreciação do vestibular como tal, ao focalizar (art. 5.º, I — b e II) a faixa de escolarização que pode corresponder à antiga sequência ginásio-colégio. “O nível de complexidade” está implícito na “forma” que aí tomam progressivamente as matérias e, por sua vez, os conteúdos estão expressos em (a) Língua Portuguesa (incluindo aspectos da Literatura Brasileira), (b) Estudos Sociais (com aspectos de Geografia, História e O.S.P.B.), (c) Matemática e (d) Ciências Físicas e Biológicas.

Conclusão — Em anexo, o Projeto de Resolução.

Parecer da Câmara — A Câmara de Ensino de 1.º e 2.º Graus aprova e subscreve o Parecer do Relator e o Projeto de Resolução que o acompanha.

S.S., em 10-novembro 1971. (a) JOSÉ DE VASCONCELLOS, P.º, Presidente da Câmara; VALNIR CHAGAS, Relator; MARIA TEREZINHA TOURINHO SARAIVA, com declaração de votos anexa; ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ, VICENTE SOBRINO PÔRTO, LENA CASTELLO BRANCO FERREIRA DA COSTA.

Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude

Projeto Anexo ao Parecer n.º 853/71, C.E.Su., 1.º e 2.º Graus.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais e em cumprimento ao disposto no art. 4.º, §§ 1.º (inciso I) e 2.º, da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, na forma ainda do que estabelecem os arts. 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 76 da mesma Lei; e tendo em vista o Parecer n.º 853/71, homologado pelo Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Cultura, que a esta se incorpora,

R E S O L V E :

Art. 1.º — O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1.º — Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão — A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais — a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;

c) nas Ciências — a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2.º — Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.

Art. 2.º — As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

Art. 3.º — Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

- a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira;
- b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento;
- c) nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações.

§ 1.º — O ensino das matérias fixadas e o das que lhes sejam acrescentadas, sem prejuízo de sua destinação própria, deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo.

§ 2.º — O ensino deverá sempre ajustar-se aos objetivos mais amplos estabelecidos no art. 1.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e nos arts. 1.º, 17 e 21 da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, inserindo-se harmonicamente na Política Nacional de Educação.

Art. 4.º — As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

§ 1.º — Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.

§ 2.º — Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.

§ 3.º — Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos.

Art. 5.º — No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas:

I — No ensino de 1.º Grau:

- a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;
- b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;

II — No ensino de 2.º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

Parágrafo Único — Ainda conforme as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos, as Ciências Físicas e Biológicas, referidas no inciso II, poderão ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte especial do currículo e, como tais, integrar também esta parte.

Art. 6.º — As atividades, áreas de estudo e disciplinas referidas no Artigo 5.º terão o sentido de educação geral e, associadas a outras que eventualmente se lhes acrescentam com o mesmo sentido, serão distribuídas de modo que, em conjunto:

- a) as da letra “a” do inciso I sejam exclusivas nas séries iniciais do ensino de 1.º grau;
- b) as da letra “b” do inciso I sejam desenvolvidas com duração e intensidade superiores às das de formação especial, nas séries restantes do 1.º grau;
- c) as do inciso II tenham duração e intensidade inferiores às das de formação especial, no ensino de 2.º grau, ressalvado o disposto no parágrafo único do mesmo art. 5.º.

§ 1.º — No ensino de 1.º grau, as atividades, áreas de estudo e, eventualmente, disciplinas de educação geral resultantes do núcleo-comum serão obrigatórias em todas as séries, admitindo-se variações quanto às respectivas cargas horárias.

§ 2.º — No ensino de 2.º grau, admitir-se-ão variações não somente de carga horária como do número de períodos letivos em que seja incluída cada disciplina e, eventualmente, área de estudo ou atividade.

Art. 7.º — Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.

Art. 8.º — Recomenda-se também que, especialmente nas atividades, o ensino seja programado em períodos flexíveis, para ensinar o contínuo acompanhamento dos progressos do aluno, e se desenvolva de modo que as verificações se façam ao longo desse acompanhamento.

Art. 9.º — Na ocorrência da hipótese prevista na letra “a” do art. 76 da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, a parte de educação geral do currículo do ensino de 1.º Grau, referida no artigo 6.º desta Resolução, equilibrar-se-á com a de formação especial, nas séries iniciais, em termos de carga horária, e será inferior à especial daí por diante.

Art. 10 — A implantação do regime instituído na presente Resolução far-se-á progressivamente, nos termos do art. 72 da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Art. 11 — A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

S.S., em 7-outubro-1971. (a) JOSÉ DE VASCONCELLOS, P., Presidente da Câmara; VALNIR CHAGAS, Relator; ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ; MARIA TEREZINHA TOURINHO SARAIVA, com declaração de voto; VICENTE SOBRINO PORTO; LENA CASTELLO BRANCO, com declaração de voto.

Voto do Plenário — O Plenário adotou o voto da Câmara, com emendas ao projeto de Resolução.

S.S., em 12-novembro-1971. (a) ROBERTO FIGUEIRA SANTOS, Presidente; EDSON FRANCO SARAIVA; VALNIR CHAGAS; ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ; ANTÔNIO MARTINS FILHO; ARLINDO LOPES CORREA; JOSÉ BARRETO FILHO; VANDICK LONDRES DA NÓBREGA; JOSÉ CARLOS DA FONSECA MILANO; DANIEL QUEIMA COELHO DE SOUZA; ALBERTO DEODATO; CLÓVIS SALGADO; LENA CASTELLO BRANCO FERREIRA DA COSTA; NAIR FORTES ABU-MERHY; JOSÉ VASCONCELLOS, Pe.; NEWTON SUCUPIRA; TARCÍSIO MEIRELLES PADILHA; ALAOR DE QUEIROZ ARAÚJO; MARIA TEREZINHA TOURINHO.

Voto em Separado

Entendemos que não deveriam constar do texto do Parecer as extensas e minuciosas referências feitas ao Concurso Vestibular. Tanto mais que, a nosso ver, a própria legislação que rege esse concurso, particularmente o recente decreto federal n.º 68.908/71, deverá ser revista, tendo em vistas as novas normas contidas na Lei n.º 5.692/71.

Realmente, aceito o princípio de que no “núcleo comum” do 2.º grau não deva figurar qualquer língua estrangeira, pela reconhecida im-

possibilidade de serem os respectivos estudos levados a efeito com êxito em grande número de regiões brasileiras, chegar-se-á à conclusão de que não se poderá — até mesmo para os cursos superiores de letras — exigir, nos Vestibulares, o conhecimento sequer de uma língua estrangeira.

Isso se nos afigura um absurdo. Este Conselho, aliás, através do Parecer n.º 184/67 da lavra do Conselheiro Celso Cunha, já observou que:

“O conhecimento de, pelo menos, uma das grandes línguas da civilização moderna por parte de quem pretenda seguir um curso superior parece-nos de evidência óbvia. Evidência reconhecida por nossos educadores, ao exigí-lo no exame vestibular de cada Faculdade, e pelos próprios alunos nas universidades mais homogêneas, que dispõem de uma Faculdade ou Instituto Central de Letras, ou, por outro modo, propiciam aos alunos a aprendizagem de línguas vivas. As estatísticas são eloqüentes no particular, mesmo com relação a idiomas menos estudados do que o Francês e o Inglês. Na Universidade de Brasília, por exemplo, há mais de duzentos e cinquenta alunos matriculados no Curso de Italiano. Na Universidade do Ceará mais de quinhentos no Centro de Estudos Alemães e outro tanto no Centro de Estudos Italianos.”

Para que não se chegue a esse absurdo será indispensável rever toda a legislação do ensino superior que disciplina o assunto do concurso vestibular.

Assim, não nos parece aconselhável que — numa peça destinada a fundamentar, especificamente, a fixação do “núcleo comum” aos currículos do 1.º e 2.º graus — se passe a cuidar também de um tema paralelo o qual, a partir da promulgação da Lei n.º 5.692/71, se tornará ainda mais polêmico e passará a exigir novas soluções.

Brasília, 11-novembro-1971. (a) ESTHER FIGUEIREDO FERRAZ, VICENTE SOBRINO PÔRTO.

Voto em Separado

Não nos parece que deva ser excluída do núcleo comum do ensino de 2.º grau, a Geografia, pelas razões que passamos a expor:

O Homem necessita compreender o Universo e, especialmente, a posição que nele ocupa. A própria atitude do educando em relação à vida depende da compreensão do meio geográfico em que se situa.

Sem a geografia, dificilmente se compreende o fenômeno histórico. Sem ela, não se aprende bem o valor da ecologia na adaptação do homem ao meio. Sem a geografia humana, ficam sem alicerces os estudos sociológicos.

A geografia ocupa, pois, posição primacial. Não aquela geografia de nomenclatura, mas a Geografia que Vidal de la Blache e tantos outros elevaram à posição de ciência, que objetiva a compreensão de como fatos diversos — físicos, biológicos, demográficos, econômicos e sociais — se expressam em combinações distintas e complexas e põem em evidência a importância das condições geográficas sobre o ser humano.

Com efeito na inter-relação constante do Homem com o meio geográfico em que vive — como agentes e como resultante — é essencial que cada indivíduo esteja apto a compreendê-lo e a sobrepujá-lo conscientemente, o que é impossível sem o conhecimento da geografia.

Igualmente dentro da perspectiva da “aldeia global” em que se transformou o mundo contemporâneo, pela difusão dos meios de comunicação de massa, é imperativo que este sentido de aproximação das distâncias entre os países, continentes e povos seja compreendido em suas verdadeiras dimensões e significado, o que somente poderá ser alcançado através do sentido da ciência geográfica.

Nem se alegue que a inclusão de geografia viria sobrecarregar o núcleo comum do ensino de 2.º grau.

Essa objeção já está superada, tendo em vista os termos do parágrafo 2.º do artigo 5.º, artigo este aprovado, por unanimidade, na Câmara de Ensino de 1.º e 2.º graus, em 10/11/1971, assim redigido:

“No ensino de 2.º grau, admitir-se-ão variações não somente de carga horária como do número de períodos letivos em que seja incluída cada disciplina e, eventualmente, área de estudo ou atividade.”

Pelo exposto, somos pela inclusão da Geografia no núcleo comum do ensino de 2.º grau.

(a) TEREZINHA SARAIVA, ESTHER FIGUEIREDO FER-
RAZ, VICENTE SOBRINO PÔRTO, LENA CASTELLO
BRANCO, NAIR FORTES ABU-MERHY, ARLINDO LOPES
CORREA.